



FRIEDRICH-SCHILLER- UNIVERSITÄT JENA

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Thüringer Biologiebüchern:
Eine diskriminierungssensible Schulbuchanalyse

Masterarbeit
Eingereicht am
Institut für Psychologie
Friedrich-Schiller-Universität Jena

von
Dorothea Gläßer
Geboren am 8. September 1993 in Dresden
Binswangerstraße 8
07747 Jena
dorothea.glaesser@uni-jena.de
Matrikelnummer | 167243
Abgabedatum | 01.07.2019

Erstbetreuerin: Dr. Janine Dieckmann, Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft
Zweitbetreuer: Prof. Dr. Peter Noack, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	5
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	6
1 Theoretische Einleitung.....	10
1.1 Bedeutung und Funktion von Schulbüchern	10
1.1.1 Begriffsbestimmung Schulbuch	10
1.1.2 Das geheime Curriculum.....	11
1.1.3 Schulbuchmarkt und Genehmigungsverfahren in Thüringen	11
1.1.4 Schulbücher im Schulalltag.....	12
1.2 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt	13
1.2.1 Geschlechtliche Identität	13
1.2.2 Sexuelle Orientierung.....	16
1.3 Heterosexistische Diskriminierung	17
1.3.1 Stereotype und Vorurteile	17
1.3.2 Diskriminierung	18
1.3.3 Sexismus und Heterosexismus	19
1.3.4 Verständnis von heterosexistischer Diskriminierung in der vorliegenden Arbeit ..	20
1.4 Schulische Sexualaufklärung und Sexualpädagogik.....	21
1.4.1 Begriffsbestimmung Sexualaufklärung.....	21
1.4.2 Ziele von Sexualaufklärung	22
1.5 Sexualaufklärung im Thüringer Biologieunterricht	22
1.5.1 Das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG)	22
1.5.2 Die Thüringer weiterentwickelten Lehrpläne.....	23
1.5.3 Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre [TBP-18] und das Thüringer Landesprogramm für Akzeptanz und Vielfalt.....	24
1.5.4 Sexualpädagogik – Die Rolle Thüringer Lehrkräfte	24
1.6 Gleichstellungsorientierte Schulbuchanalysen im deutschsprachigen Raum	25
1.6.1 Geschlechtliche Vielfalt in deutschsprachigen Schulbüchern	26

1.6.2 Sexuelle Vielfalt in deutschsprachigen Schulbüchern	28
1.6.3 LSBTI-Perspektiven in deutschsprachigen Schulbüchern	29
1.7 Anliegen der Arbeit	31
1.7.1 Hypothesen zu geschlechtlicher Vielfalt	31
1.7.2 Hypothesen zu sexueller Vielfalt	33
1.7.3 Hypothesen zu LSBTI-Perspektiven	34
2 Methode.....	35
2.1 Schulbuchanalyse	35
2.1.1 Beschreibung der verwendeten Schulbücher	35
2.1.2 Methode der Schulbuchanalyse.....	38
2.1.3 Entwicklung des Kategoriensystems für die qualitative Inhaltsanalyse	38
2.2 Lehrkräfte-Befragung.....	41
2.2.1 Stichprobe für die Befragung der Lehrkräfte	41
2.2.2 Interviewleitfaden für die Befragung der Lehrkräfte	41
3 Ergebnisse	42
3.1 Schulbuchanalyse	42
3.1.1 Reliabilitätsüberprüfung der Kategoriensysteme	42
3.1.2 Darstellungsformen in den untersuchten Schulbüchern.....	43
3.1.3 Ergebnisse der qualitativen Schulbuchanalyse	44
3.2 Lehrkräfte-Befragung.....	53
3.2.1 Sexuaufklärung im Biologieunterricht und in anderen Fächern.....	53
3.2.2 Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht.....	55
3.2.3 Zum allgemeinen Umgang mit Schulbüchern.....	55
3.2.4 Thüringer Biologiebücher in der Sexuaufklärung.....	56
3.2.5 TBP-18 und das Landesprogramm für Akzeptanz und Vielfalt.....	57
3.2.6 Handlungsbedarfe in Thüringen.....	58
4 Diskussion	59
4.1 Diskussion der Schulbuchanalyse	60

4.1.1 Geschlechtliche Vielfalt	60
4.1.2 Sexuelle Vielfalt	62
4.1.3 LSBTI-Perspektiven	63
4.2 Diskussion der Interviews mit Lehrkräften	65
4.3 Kritische Würdigung der Ergebnisse und Methodenreflexion	67
4.3.1 Stichprobe der Buchanalyse und Übertragbarkeit der Ergebnisse	67
4.3.2 Informationsgehalt der Interviews mit den Lehrkräften	67
4.3.3 Anwendung der Kategoriensysteme	68
4.4 Heterosexistische Diskriminierung in den untersuchten Schulbüchern	69
4.5. Ausblick für Forschung und Praxis	71
5 Literaturverzeichnis	74
Anhang	82
Anhang 1: Informationen zu den exzerpierten Kapiteln	82
Anhang 2: Kodiermanual für Darstellungsformen	83
Anhang 3: Kodiermanual für die Kodierung der Leitfragen	85
Anhang 4: Interviewleitfaden für Interview mit Lehrkräften/Referendar_innen	98
Anhang 5: Reliabilitätsüberprüfung	99
Anhang 6: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	101
Anhang 7: Bildbeispiele aus der Buchanalyse	104
Anhang 8: Kodierung der Leitfragen für die einzelnen Schulbücher	105
Eidesstattliche Erklärung	137

Anmerkung der Autorin: Für die Publikation wurde die beim Prüfungsamt eingereichte Version der Masterarbeit durch die Autorin erneut korrigiert, grammatikalische und orthografische Fehler bereinigt und einzelne Formulierungen stilistisch verbessert. Des Weiteren wurde der Anhang um die Tabellen mit den Kodierungen für die einzelnen Schulbücher (ursprünglich auf CD eingereicht) ergänzt und die entsprechenden Formulierungen im Text angepasst. Zudem wurden die Bildbeispiele aufgrund der Rechte Dritter aus Anhang 7 entfernt. Darüber hinaus wurden keine inhaltlichen Änderungen unternommen.

Abkürzungsverzeichnis

ADS	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
AG LSBT*I*	Arbeitsgruppe LSBT*I* der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
CEDAW	Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau [Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women]
DaF/DaZ	Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
FSU	Friedrich-Schiller-Universität Jena
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
LSB	Lesbisch, Schwul, Bisexuell
LSBTI/LSBTQI/ LSBT*I*/LGBTQI	Lesbisch, Schwul/Gay, Bisexuell, Trans*, (Queer), Inter*; siehe dazu auch Abschnitt 1.2
TBP-18	Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
ThürLLVO	Thüringer Verordnung über die Genehmigung und Zulassung von Lehr- und Lernmitteln sowie die Einführung und Bereitstellung von Lernmitteln
TMBJS	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
UN	Vereinte Nationen [United Nations]

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1	Mittels des Schulbuchkatalogs identifizierte Biologiebücher	36
Tabelle 2	Informationen zu den exzerpierten Kapiteln	82
Tabelle 3	Interviewpartner_innen für Lehrkräftebefragung	41
Tabelle 4	Informationsgehalt der untersuchten Darstellungsformen	44
Tabelle 5	Reliabilitätsüberprüfung für die beiden Kategoriensysteme und die Entscheidungsregeln	99
Tabelle 6	Kodierung der Leitfragen für alle untersuchten Biologiebücher	101
Tabelle 7	Kodierung der Leitfragen für „Prisma Biologie 7/8“ (Bergau, Beuren, Bohm, Hagen, Gomez-Islinger et al., 2011)	105
Tabelle 8	Kodierung der Leitfragen für „Natura 7/8. Biologie für Gymnasien“ (Beyer, Eck, Remé & Steinert, 2011)	108
Tabelle 9	Kodierung der Leitfragen für „Stark in ... Biologie, Physik, Chemie 2“ (Fruth, Haas, Kerwat, Jung, Lüchtefeld, Schaper et al., 2010)	113
Tabelle 10	Kodierung der Leitfragen für „Biologie 7/8 - Regelschule Thüringen. Neue Ausgabe“ (Göbel & Vopel, 2011a)	116
Tabelle 11	Kodierung der Leitfragen für „Biologie plus. Klassen 7/8 Gymnasium Thüringen“ (Göbel & Vopel, 2011b)	119
Tabelle 12	Kodierung der Leitfragen für „Biosphäre Sekundarstufe I - Ausgabe A/Band 2 - Schülerbuch“ (Grimm, Auerbach, Bauer, Bils, Brennecke, Deutschmann et al., 2017)	122
Tabelle 13	Kodierung der Leitfragen für „Biologie 7/8. Gymnasium Thüringen Mecklenburg-Vorpommern“ (Kemnitz & Müller, 2009a)	125
Tabelle 14	Kodierung der Leitfragen für „Biologie 7/8. Thüringen Mecklenburg-Vorpommern“ (Kemnitz & Müller, 2009b)	128
Tabelle 15	Kodierung der Leitfragen für „Linder Biologie. Thüringen 7/8“ (Konopka, 2011)	131
Tabelle 16	Kodierung der Leitfragen für „Markl Biologie 2“ (Markl & Gauß, 2015)	134
Abbildung 1	Aufgebrochene Geschlechterkonstruktionen (männlich = aktiv, weiblich = passiv) beim Thema „Nein sagen“	104
Abbildung 2	Veranschaulichung sexueller Vielfalt	104

Abstract

Schulbücher unterbreiten Identitätsangebote, beschreiben und (re-)konstruieren gesellschaftliche Realitäten. Wenn dadurch Gruppen ausgegrenzt und/oder abgewertet werden, kann von Diskriminierung gesprochen werden. In dieser Schulbuchanalyse wurden Thüringer Biologiebücher für die achte Klasse in Hinblick auf Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität sowie heterosexistische Diskriminierungsformen untersucht. Dabei wurde angenommen, dass sexuelle Vielfalt präsenter als geschlechtliche Vielfalt sei, eine Thematisierung jedoch vorrangig aus einer Außenperspektive auf LSBTI¹ erfolge. Aus zehn aktuell in Thüringen zugelassenen Biologiebüchern wurden Kapitel zu Sexualaufklärung exzerpiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unterzogen. Dafür wurden zwei separate Kategoriensysteme erstellt, deren Reliabilität in einer Zweitkodierung überprüft wurde. Anhand des ersten Kategoriensystems wurden Darstellungsformen differenziert ($r = .85-.95$). Für das inhaltliche Kategoriensystem wurden geschlossene Leitfragen zu geschlechtergerechter Sprache, Geschlechterkonstruktionen, Geschlechterrollen und –stereotypen, geschlechtlicher Vielfalt, sexueller Vielfalt und LSBTI-Perspektiven erstellt ($r = .61-.75$). Eine Kodierung mit Ja/Nein/nicht interpretierbar erfolgte sowohl auf Darstellungs- als auch auf Kapitelebene. In neun Büchern wurde Homosexualität thematisiert, in sieben Bisexualität, in sechs Trans*-Identität und in fünf Büchern Inter*-Identität. Trotz einer zunehmenden Sichtbarmachung von LSBTI wurde deutlich, dass dies vornehmlich aus einer heteronormativen Perspektive heraus geschieht. In allen untersuchten Büchern fanden sich Beispiele für eine Verbesonderung oder indirekte Diskriminierung von LSBTI. In ergänzenden Interviews mit zwei Thüringer Lehrkräften wurde deutlich, dass Art und Umfang einer Thematisierung von geschlechtlicher/sexueller Diversität stark von der einzelnen Lehrkraft abhängen. Es mangle in der Lehramtsausbildung an entsprechender Vorbereitung. Orientierungsrahmen wie der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre seien zwar hilfreich, im schulischen Alltag jedoch kaum präsent.

¹ Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Trans*, Inter*; siehe dazu auch Abschnitt 1.2

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Thüringer Biologiebüchern:
Eine diskriminierungssensible Schulbuchanalyse

»wir sind zehn Prozent der Bevölkerung, und nicht weniger, und ich fände es toll, wenn auch in den Schulheften mal von hundert Seiten zehn Seiten anders laufen, also sprich', wo nicht permanent diese Zwangsheterosexualität auferlegt ist, wo es dann auch klar ist, dass die Frau, die wird irgendwie Hausfrau und kriegt Kinder und der Mann wird stark und kauft sich ein Auto. Das ist immer wieder das alte Schema und das ist nach wie vor [...] in den Büchern drin«. (Streib-Brzič & Quadflieg, 2011, S. 32)

Die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Rahmen der schulischen Sexualaufklärung polarisiert Schulen, Eltern und Lehrkräfte in Deutschland. Aus dem obigen Ausschnitt aus einem Interview mit einem Vater wird deutlich, dass Lesben, Schwule, Trans* und Inter* [LSBTI]² sich nach wie vor nicht ausreichend in Schulbüchern repräsentiert sehen. Wie die Antidiskriminierungsstelle des Bundes [ADS] (2013) festhält, fehlt es an Lehr- und Lernmitteln, die geschlechtlicher/sexueller Diversität ausreichend Rechnung tragen (S. 118). Die gesellschaftliche Relevanz von Schulbüchern sollte nicht unterschätzt werden, denn sie sind „die primäre und offensichtlichste Quelle für die Beschreibung des kulturellen Inhalts eines Bildungswesens“ (Hilgers, 1994, S. 120). Vereinfacht lässt sich sagen: wer in einer Gesellschaft sichtbar ist, wird auch in Schulbüchern sichtbar sein.

In einer repräsentativen Befragung der ADS offenbart sich die Paradoxie des Umgangs mit geschlechtlicher/sexueller Diversität in Deutschland: so stimmten zwar 90 % der Befragten dafür, Schüler_innen³ Akzeptanz gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen

² Siehe dazu auch Abschnitt 1.2

³ Das Gendern mittels Unterstrich (auch gender gap genannt) entspricht zwar (noch) nicht dem amtlichen Regelwerk zur deutschen Rechtschreibung, wird jedoch beispielsweise von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes verwendet und soll auch in dieser Arbeit Gruppen und Personen unbekannten Geschlechts ansprechen. Der gender gap soll Platzhalter sein für Menschen, deren soziales Geschlecht und deren Geschlechtsidentität über das binäre Geschlechtssystem hinausgehen (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 47). Bei einigen sprachlichen Formen (beispielsweise Ärzt_in) wird dabei die maskuline Form unsichtbar gemacht, männliche Personen sind von diesen Formen jedoch mitgemeint. Nicht-gendergerechte Formen in Zitaten aus anderen Quellen wurden in dieser Arbeit nicht angepasst.

[LSB]⁴ zu vermitteln. Rund 30 % lehnten es jedoch ab, sexuelle Vielfalt im Unterricht offen anzusprechen, da „das Ansprechen von sexueller Vielfalt in der Schule Kinder in der Entwicklung ihrer Sexualität [verwirre]“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2017a, S. 12). Auch in einer Befragung von Berliner Schüler_innen zeigten sich diese Widersprüche. So befürworteten zwar 78 % der Neunt-/Zehntklässler_innen gleiche Rechte für LSB, andererseits wäre es vielen jedoch unangenehm, Kontakt zu Lesben und Schwulen zu haben. (Klocke, 2012, S. 87).

Die Verbreitung von Ressentiments gegenüber geschlechtlicher/sexueller Vielfalt zeigte sich auch in der Debatte um den Bildungsplan der baden-württembergischen Landesregierung 2014 (Soldt, 2014). Die deutliche Ablehnung sexueller Vielfalt als Unterrichtsthema vonseiten der Gegner_innen des Bildungsplans und in deren initiierten Petition zeigen die gesellschaftliche Relevanz schulischer Sexualaufklärung. In Thüringen wurde 2015 mit dem Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre [TBP-18] ein dem baden-württembergischen Bildungsplan vergleichbarer Orientierungsrahmen für den schulischen Unterricht vorgelegt (Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre, 2015, S. 1). Darin werden die Perspektiven von LSBTI-Jugendlichen und -Familien berücksichtigt. Des Weiteren wird zu einer diskriminierungssensiblen Reflexion von Schulbüchern aufgefordert (Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre, 2015, S. 27–28).

In Anlehnung an den TBP-18 soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in aktuellen Thüringer Biologiebüchern für die achte Jahrgangsstufe dargestellt wird. Dafür wird in einer qualitativen Inhaltsanalyse ein diskriminierungssensibler Blick auf die Konstruktion von Geschlecht und Sexualität geworfen. Die Ergebnisse der Analyse werden im Kontext des Thüringer Genehmigungsverfahrens für Schulbücher und der Verwendung der Schulbücher im Alltag betrachtet. Dafür werden Interviews mit Thüringer Lehrkräften geführt, die einen ersten Einblick in den schulischen Alltag der (diskriminierungssensiblen) Sexualaufklärung geben.

⁴ Einstellungen gegenüber geschlechtlich diversen Personen wurden in der zitierten Studie nicht erfragt. Dass ihnen gegenüber jedoch ähnliche Einstellungen verbreitet sind, lassen Untersuchungen zu Diskriminierungserfahrungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017b) sowie von Streib-Brzič und Quadflieg (2011) vermuten.

1 Theoretische Einleitung

In der theoretischen Verortung dieser Arbeit wird zunächst auf Bedeutung und Funktion von Schulbüchern eingegangen, die den Gegenstand der vorliegenden Buchanalyse darstellen. Darauf wird der Inhalt der Schulbuchanalyse – geschlechtliche und sexuelle Vielfalt – näher definiert (Abschnitt 1.2). Anschließend wird das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von heterosexistischer Diskriminierung abgeleitet (Abschnitt 1.3). Auf welchen inhaltlichen und rechtlichen Vorgaben die Sexualaufklärung an Thüringer Schulen beruht, soll in den Abschnitten 1.4 und 1.5 näher dargestellt werden. Befunde aus Schulbuchanalysen des deutschsprachigen Raums werden im Abschnitt 1.6 dargestellt, im Abschnitt 1.7 werden abschließend Anliegen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit formuliert.

1.1 Bedeutung und Funktion von Schulbüchern

1.1.1 Begriffsbestimmung Schulbuch

Schulbücher gehören zur analogen Form medienbasierten Lernens (Horz, 2009, S. 120). Sie werden von Stöber (2010) wie folgt definiert: „Schulbücher sind in diesem Sinn für den Unterrichtsgebrauch durch die Lernenden konzipierte Buchpublikationen, die den Lernstoff eines ganzen Schuljahres oder eines Semesters (Halbjahres) abdecken.“ (S. 1). Laut Thüringer Lehr- und Lernmittelverordnung [ThürLLVO] müssen Schulbücher die Erreichung der in den Lehrplänen festgehaltenen Lernziele ermöglichen (§ 2 Art. 1 Abs. 3b, ThürLLVO, 2004). Schulbücher können verschiedene kognitive Prozesse bei Lesenden anstoßen und erfüllen so mehrere Funktionen. Sie ermöglichen die Automatisierung und Schematisierung von Wissen sowie die Anpassung, Erweiterung und den Aufbau neuer Wissensstrukturen (Horz, 2009, S. 106). Das durch Schulbücher vermittelte Wissen geht jedoch über explizite Inhalte aus dem Lehrplan hinaus: auch sozial geteiltes kulturelles Wissen und damit einhergehende Werte, Normen und Stereotype werden vermittelt, sowie Vorstellungen von „richtig/falsch“ oder „normal/anders“ (Göbel & Bittner, 2013, S. 8; Moser, Hannover & Becker, 2013, S. 77; Richter, 2017, S. 22).

In ihrer vermeintlichen Objektivität und Neutralität stellen Schulbücher für Schüler_innen eine Referenzgröße dar. Die Lehrwerke schaffen Realitäten – auch wenn diese im Widerspruch zu den Realitäten der Schüler_innen stehen (Göbel & Bittner, 2013, S. 8). Die Auswahl und Gestaltung der Lerninhalte werden von verschiedenen Akteur_innen diskursiv ausgehandelt und sind politischen Rahmenbedingungen unterworfen (Bittner, 2012, S. 13). Stein (2003) beschreibt Schulbücher als „Politikum, Informatorium und Paedagogicum“, die in einem politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlichen

Kontext betrachtet werden müssen (S. 25-26). Schulbücher sind also nicht nur Konstruktionen sozialer Ordnungen, sondern (re-)produzieren diese soziale Ordnungen auch (Bittner, 2012, S. 7).

1.1.2 Das geheime Curriculum

Die Reproduktion sozialer Ordnungen durch Lehrkräfte oder in Schulbüchern kann als *geheimes Curriculum* oder auch *heimlicher Lehrplan* bezeichnet werden (Anh Vu, 2008, S. 29; Karasiak, 2010, S. 12; Volk, 2018, S. 16). Dieser Begriff entstammt angloamerikanischen Bildungsdebatten und wurde 1973/74 von Zinnecker in die (west-)deutsche Unterrichtsforschung eingeführt (Hilgers, 1994, S. 91). Dessen allgemeingültige Auslegung meint, dass

„von dem, was in der Schule vorgeht und was dort gelernt wird, nur ein geringer Teil als Inhalt des offiziellen Lehrplans ausgewiesen ist. [...] Damit verkörpert der ‚heimliche Lehrplan‘ [...] die andere, nicht bewußt intendierte und nicht erwünschte Seite der Schulalltagsrealität, die Seite, die nicht zum offiziellen Bild von Schule und Unterricht gemäß Richtlinien, Lehrplänen und Verordnungen gehört.“ (Hilgers, 1994, S. 91).

Insbesondere in Bezug auf die Konstruktion des binären Geschlechtermodells⁵ und den damit verbundenen Geschlechterrollen kann dieses geheime Curriculum einer freien Persönlichkeitsentfaltung entgegenstehen (Anh Vu, 2008, S. 29). Schulbücher können laut Onnen (2015) nie neutral entstehen und wirken (S. 89). Insbesondere in Bezug auf Geschlechterkonstruktionen sollten also implizite Informationen und Lernziele reflektiert werden. Eine Untersuchung von Lehrplänen, Schul- und Antidiskriminierungsgesetzen genügt nicht, um Aufschluss über die Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht zu erhalten. Vielmehr müssen Schulbücher und ihre Inhalte im Kontext ihrer Entstehungsbedingungen und ihrer Verwendung im Schulalltag betrachtet werden (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 234–235). Diese sollen in den folgenden Abschnitten näher beleuchtet werden.

1.1.3 Schulbuchmarkt und Genehmigungsverfahren in Thüringen

Der Schulbuchmarkt in Deutschland gestaltet sich außerordentlich komplex. Aufgrund der Bildungshoheit der Länder existieren praktisch 16 regionale Märkte für Schulbücher.

⁵ Siehe dazu Abschnitt 1.2.1.

Angebot und Auswahl sind geprägt durch die verschiedenen Bildungssysteme, Lehrpläne, demographischen Entwicklungen und der Art der Lernmittelfinanzierung im jeweiligen Bundesland (Bittner, 2012, S. 28). Wenn sich Lehrpläne oder das Bildungssystem verändern, sind zeitgleich veraltete und erneuerte Ausgaben der Schulbücher verfügbar – was den Überblick zusätzlich erschwert (Bittner, 2012, S. 29).

Bevor ein Schulbuch den Weg vom Verlag in die Klassenräume findet, muss es ein Zulassungsverfahren durchlaufen. Während andere Bundesländer⁶ seit einigen Jahren auf diese Verfahren verzichten, müssen Schulbücher in Thüringen vom Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [TMBJS] genehmigt werden (ThürSchulG § 43, siehe dazu Stöber, 2010, S. 4). Wie dieses sogenannte vereinfachte Verfahren abläuft, ist in der ThürLLVO festgehalten. Unter anderem müssen Schulbuchverlage belegen, dass die Inhalte des Lehrbuches mit der Verfassung und sonstigen Rechtsvorschriften übereinstimmen (§ 6 Art. 1, ThürLLVO, 2004). Dazu gehören auch das UN-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau [CEDAW], das Grundgesetz [GG] und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz [AGG] (Bittner, 2012, S. 6). Im Schulbuchkatalog werden jedes Jahr die vom TMBJS genehmigten Schulbücher veröffentlicht, mit dem Erscheinen des Katalogs verliert der vorjährige seine Gültigkeit (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2018; § 9 Art. 2, ThürLLVO, 2004).

Stöber (2010) kritisiert, dass weder Gutachter_innen (beziehungsweise die Mitarbeiter_innen des für die Genehmigung zuständigen Ministeriums) noch die Autor_innen in der Lage sind, alle Themenbereiche eines Schulbuches als „Expert_innen“ zu überblicken (S. 19). Zudem seien Prüfkriterien für die Diskriminierungsfreiheit von Schulbüchern oft nur sehr allgemein gehalten und bedürften in ihrer Auslegung einer entsprechenden Kompetenz, die oben genannte Akteur_innen nicht immer besitzen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 121).

1.1.4 Schulbücher im Schulalltag

Obwohl sich in den letzten Jahren neue Medien als Lehr- und Lernmittel etablieren konnten, ist der Unterrichtsalltag nach wie vor stark von Schulbüchern geprägt. Für Lehrkräfte bieten sie eine Orientierung und Arbeitserleichterung in der Unterrichtsvorbereitung, stärker noch als Lehrpläne und andere Richtlinien (Bittner, 2015, S. 249–250; Finsterwald & Ziegler, 2007, S. 118; Göbel & Bittner, 2013, S. 8). In einer vom

⁶ Welche da wären: Berlin, Hamburg, das Saarland und Schleswig-Holstein, siehe dazu Stöber (2010, S. 4).

Land Hessen beauftragten Studie gaben 75 % der Lehrkräfte an, das Schulbuch für die Vorbereitung und im Unterricht zu nutzen (Schalek, 2007, S. 16f., zit n. Ziemer, 2010, S. 60).

1.2 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Im folgenden Abschnitt soll der Anspruch an die vorliegende Schulbuchanalyse näher dargestellt werden. Dafür wird zunächst auf das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt eingegangen. Anschließend daran wird eine Definition für heterosexistische Diskriminierung in Schulbüchern erarbeitet. Die Vielfalt menschlicher Sexualität lässt sich schwerlich in einer Definition oder in einem einzelnen Terminus zusammenfassen. Um diese Diversität abzubilden, wird im deutschsprachigen Raum häufig die Abkürzung LSBTI gewählt. Das L steht für lesbische Personen, S für schwule Personen, B für Bisexuelle, T für Trans*- und I für Inter*-Personen. Häufig wird ein Q für queer⁷ ergänzt (Dieckmann, 2017a, S. 256). Hier werden also sowohl Aspekte der Vielfalt sexueller Orientierung (L, S, B) als auch der Vielfalt der geschlechtlichen Identität aufgegriffen (T, I).

Geschlecht und Sexualität sind nicht identisch, verweisen jedoch aufeinander und sind miteinander verflochten (Bereswill & Ehlert, 2017, S. 500). Der Begriff *sexuelle Identität* fungiert im deutschen Rechtssystem oft als Sammelbegriff für Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung (Krell & Oldemeier, 2015, S. 8). Auch ist in verschiedenen Kontexten zwar von sexueller Vielfalt die Rede, geschlechtliche Vielfalt ist jedoch mitgemeint (beispielsweise Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre, 2015, S. 18). Um hier eine genauere Differenzierung geschlechtlicher und sexueller Diversität unternehmen zu können, sollen im Folgenden die Begriffe *geschlechtliche Identität* und *sexuelle Orientierung* verwendet und näher definiert werden.

1.2.1 Geschlechtliche Identität

Biologisches und soziales Geschlecht. Im deutschen Sprachraum wird der Begriff *Geschlecht* im alltäglichen Sprachgebrauch häufig als synonym mit *biologischem Geschlecht* verstanden. Um die *geschlechtliche Identität* einer Person zu beschreiben, greift diese Auffassung jedoch zu kurz. Diewald und Steinhauer (2017) unterscheiden hier vier

⁷ Der Begriff *queer* entstammt der englischen Sprache und bedeutet ursprünglich „sonderbar/anders/seltsam“. Es fand jedoch eine positive Umdeutung statt und der Begriff wird als Sammelbegriff und Eigenbezeichnung von Menschen verwendet, die „que(e)r zu heteronormativen Strukturen leben“, siehe dazu Krell und Oldemeier (2015, S. 8).

verschiedene Ebenen: das biologische Geschlecht, das soziale Geschlecht, das semantisch-lexikalische und das grammatikalische Geschlecht (S. 14-15).

Im englischsprachigen Raum kann durch die Begriffe *sex* (das mit der Geburt als gegeben angenommene körperliche Geschlecht) und *gender* (sozial konstruiertes Geschlecht und Geschlechtsvorstellungen) eine genauere Differenzierung geschlechtlicher Identität unternommen werden. Diese Unterscheidung geht auf frühe feministische Theorien zurück (Voß, 2010, S. 13–14). Kritisiert wurden diese Begrifflichkeiten in der poststrukturalistischen Theorie und der Queer Theorie der 1970er und 1980er Jahre. So hielten West und Zimmerman (1987) in ihrem vielfach zitierten Aufsatz „Doing gender“ 1978 fest: “Sex hardly seemed a ‘given’ in the context of research that illustrated the sometimes ambiguous and often conflicting criteria for its ascription. And gender seemed much less an ‘achievement’.” (S. 125-126). Biologisches und soziales Geschlecht können also nur gemeinsam betrachtet werden, beide werden gesellschaftlich erzeugt und gedeutet (Clarke, Ellis, Peel & Riggs, 2010, S. 268; Voß, 2010, S. 14).

Geschlechtliche Identitäten. *Geschlechtliche Identität* kann definiert werden als „grundlegende[s] und tief empfundene[s] Gefühl hinsichtlich des eigenen Geschlechts“ (Bittner, 2012, S. 10). Die Annahme, Geschlecht habe nur zwei einander ausschließende Kategorien, nämlich männlich und weiblich, bezeichnet man als *binäres Geschlechtermodell* oder *Modell der Zweigeschlechtlichkeit*. Dieses ist jedoch weder in Bezug auf das biologische, noch auf das soziale Geschlecht haltbar (Clarke et al., 2010, S. 259; Voß, 2010, S. 319). Die geschlechtliche Identität kann sich im Laufe des Lebens oder abhängig von bestimmten Lebenskontexten verändern und läuft nicht immer auf eine „eindeutig weiblich oder männliche“ Identität hinaus (Bereswill & Ehlert, 2017, S. 504; Bittner, 2012, S. 10).

Die geschlechtliche Identität einer Person beruht auf dem Verhältnis zwischen ihrem biologischem und sozialem Geschlecht. Stimmt das empfundene, soziale Geschlecht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht überein, wird auch von *Cis-Geschlechtlichkeit* gesprochen. Empfindet jemand diese Zuweisung als abweichend von seinem/ihrer empfundenen Geschlecht, wird von *Trans*-Geschlechtlichkeit* gesprochen (Debus, 2017, S. 817–818). *Trans** ist im deutschen Sprachraum ein Oberbegriff nicht nur für Transsexuelle, Transgender, Transidente, Transvestiten, sondern auch für Menschen, die sich Vergeschlechtlichungsprozessen ganz entziehen wollen (Bittner, 2012, S. 9). Er soll daher

auch in der vorliegenden Arbeit verwendet werden. Weiter verbreitet ist jedoch der Begriff *Transsexualität*.⁸

Mit *Inter** ist eine weitere Geschlechtsidentität gemeint, die Intersexuelle, Intersex, Hermaphroditen, Zwitter und Intergender umfasst. *Inter**-Personen weisen Geschlechtsmerkmale auf, die sich der medizinischen Normvorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit entziehen. *Inter** als Selbstbezeichnung wird vor allem gewählt, um sich von der medizinischen, pathologisierenden Bezeichnung *Intersexualität* abzugrenzen. (Debus, 2017, S. 817).

Geschlechtliche Vielfalt in der deutschen Sprache. Zur Sichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt gehört auch, nach Formen zu suchen, diese in der Sprache wiederzugeben. Sprache ist ein wirkkräftiges Mittel menschlicher Kommunikation, sie hat sowohl für den_die Sender_in (der_die spricht oder schreibt) als auch für den_die Empfänger_in (der_die liest oder zuhört) Konsequenzen. Grammatik, Wortwahl und Formulierungen beeinflussen die Nachricht und ihre Rezeption (Moser, 2013, S. 4). Zudem macht Sprache sichtbar und hörbar – eine Erfahrung, die für Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung ist (Hilgers, 1994, S. 107). Bemühungen, Sprache geschlechtergerecht(-er) zu gestalten, werden oft als *Gendern* bezeichnet (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 5).

In verschiedenen Sprachen existieren dafür unterschiedliche Ausgangsbedingungen: während im Englischen die meisten Substantive geschlechtsneutral sind (zum Beispiel *teacher* für Lehrer und Lehrerin), existiert im Deutschen ein grammatikalisches Geschlecht (Moser, 2013, S. 4), das bei Substantiven, Pronomen und Adjektiven angewendet wird. Dieses wird im alltäglichen Sprachgebrauch häufig genutzt, um auch das biologische Geschlecht zu markieren (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 25). Das lexikalische Geschlecht hingegen steht weder im Zusammenhang zum biologischen noch zum sozialen Geschlecht der bezeichneten Person (beispielsweise *das Mädchen*).

Probleme ergeben sich im Deutschen vor allem durch die Verwendung des *generischen Maskulinums* für geschlechter-gemischte Gruppen oder unbekannte Personen (zum Beispiel *der Lehrer* für eine Lehrerin oder einen Lehrer) (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 26; Moser, 2013, S. 4). Diese Praxis widerspricht jedoch dem Prinzip der Klarheit in der Sprache (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 29). Zudem konnten zahlreiche Studien zeigen, dass

⁸ Kritisiert wird an diesem Begriff, dass *sex* nicht nur die geschlechtliche Identität meint, sondern auch die sexuelle Orientierung beinhalten kann. Diese Aspekte stünden jedoch nicht immer in einem Zusammenhang, siehe dazu American Psychiatric Association (2013, S. 451).

bei Verwendung des generischen Maskulinums bei dem_der Empfänger_in vor allem männliche Assoziationen hervorgerufen werden (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 28; Moser, 2013, S. 6–7).

Um Sprache geschlechtergerechter zu gestalten, gibt es zwei grundlegende Strategien: das Sichtbarmachen von Geschlecht (beispielsweise *Lehrerinnen* und *Lehrer*) oder dessen Neutralisierung (*Lehrkräfte* oder *Lehrende*) (Moser, 2013, S. 6). Verschiedene Sprachformen wie beispielsweise das Binnen-I (*LehrerInnen*) für das Sichtbarmachen von Geschlecht finden sich bei Diewald und Steinhauer (2017, S. 34–44). Diese Formen spiegeln jedoch nur zwei Geschlechter wider, keine tatsächliche geschlechtliche Diversität. Raum für weitere Selbstidentifikationen abseits des binären Geschlechtersystems bietet der *gender gap* (*Lehrer_innen*), der unter anderem von der ADS verwendet wird (Krell & Oldemeier, 2015, S. 8). Alternativ kann auch ein Asterix (*Lehrer*innen*) verwendet werden. Leider steht für beide Sprachformen noch eine Eingliederung in die amtliche Orthographie aus (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 46). Einziges DUDEN-konformes Mittel der Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt bleibt also die Neutralisierung durch die Verwendung von neutralen Bezeichnungen oder Bezeichnungen mit lexikalischem Geschlecht (*Lehrkräfte*).

1.2.2 Sexuelle Orientierung

Die *sexuelle Orientierung*⁹ beschreibt, auf welches Geschlecht sich das emotionale und/oder sexuelle Begehren einer Person richtet (Bittner, 2012, S. 11; Debus, 2017, S. 820; Sielert, 2015, S. 68). Die gängigen Bezeichnungen für sexuelle Orientierungen basieren etymologisch auf der Annahme von Zweigeschlechtlichkeit. Es wird suggeriert, dass lediglich „das eine, das andere oder beide“ Geschlechter bevorzugt werden können (Bittner, 2012, S. 11). So wird von *Homosexualität* gesprochen, wenn Personen des gleichen Geschlechts bevorzugt werden. *Heterosexuelle* bevorzugen das sogenannte andere Geschlecht. *Bisexuelle* Personen bevorzugen (Geschlechts-)Partner_innen beider Geschlechter (Sielert, 2015, S. 68). Personen, die sich in ihrer sexuellen Orientierung bewusst gegen das binäre Geschlechtersystem wenden, beziehungsweise Menschen unabhängig von deren Geschlechtsidentität begehren, sind *pansexuell* (Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e.V., 2016, S. 154).

⁹ Synonym wird auch von der sexuellen Identität gesprochen. Zur irreführenden Verwendung dieses Terminus im deutschen Recht siehe Abschnitt 1.2 sowie Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e.V. (2016, S. 155).

1.3 Heterosexistische Diskriminierung

Geschlechter und damit verbundene Rollenvorstellungen sind Produkte gesellschaftlich geteilter Vorstellungen und Erwartungen.¹⁰ Diese Vorannahmen zeigen sich unter anderem in Typisierungen bezüglich des Wesens oder der Verhaltensweisen von Männern und Frauen (Six-Materna, 2008, S. 121). Die gesamtgesellschaftlichen Organisationsprinzipien, die auf diese Differenzierungen gestützt sind, werden als Geschlechterverhältnis bezeichnet (Villa, 2011, S. 36). Doch auch Trans*- und Inter*-Personen sehen sich mit Erwartungen bezüglich ihrer geschlechtlichen Identität konfrontiert (siehe dazu beispielsweise Best, Niehoff, Vogel & Salheiser, 2017, S. 186). In Bezug auf sexuelle Orientierungen sind Geschlechterrollen ebenfalls wirksam. So ist zum Beispiel die Vorstellung weit verbreitet, schwule Männer würden „weibliche“ Eigenschaften wie beispielsweise Emotionalität teilen (Blaine, 2008, S. 145).

In der vorliegenden Schulbuchanalyse wird untersucht, in welcher Form Personen diskriminiert werden, die in ihrer Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung von einer zweigeschlechtlichen, heterosexuellen Norm abweichen. Diese Form der Diskriminierung wird *heterosexistische Diskriminierung* genannt. Welche Aspekte dabei von Bedeutung sind, wird in den folgenden Abschnitten erläutert und abschließend eine Definition für die vorliegende Arbeit abgeleitet.

1.3.1 Stereotype und Vorurteile

Aus sozialpsychologischer Perspektive kann die Entstehung von Stereotypen und Vorurteilen auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Grob kann hier unterschieden werden zwischen kognitiven, Persönlichkeits- und Gruppenansätzen (Dieckmann, 2017b; Spears & Tausch, 2014). Für die vorliegende Schulbuchanalyse ist besonders der Gruppenkontext von Relevanz, da Gruppenzuschreibungen aufgrund der geschlechtlichen Identität oder sexuellen Orientierung benutzt werden, um diese Personengruppen gesellschaftlich ab- und auszugrenzen.

Das soziale Leben ist von der Zugehörigkeit zu Gruppen geprägt (Nijstad & van Knippenberg, 2014, S. 440). Bestandteil der Selbstdefinition als Gruppe ist nicht nur die Gemeinsamkeit der Mitglieder in der Gruppe, sondern auch die Abgrenzung von Personen, die außerhalb der Gruppe beziehungsweise Mitglied einer Fremdgruppe sind. Diese Unterscheidung wird auch *soziale Kategorisierung* genannt (Nijstad & van Knippenberg,

¹⁰ Für einen geschichtlichen Überblick zur Entwicklung der Geschlechtercharaktere siehe Hausen (1976).

2014, S. 465). Bezüglich der eigenen Gruppe, aber auch in Bezug auf die Fremdgruppe existieren Wissen, Überzeugungen und Erwartungen. Stereotype bilden dabei die kognitive Struktur, die die soeben genannten Aspekte bezüglich einer sozialen Gruppe umfassen (Pendry, 2014, S. 111). Stereotype können einerseits der Orientierung dienen, Handeln vereinfachen und effizienter gestalten. Andererseits können sie Grundlage für inkorrekte Eigenschaftszuschreibungen oder homogenisierende Bilder sein (Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre, 2015, S. 27). Aus Stereotypen können negative Vorurteile entstehen, die von Spears und Tausch (2014) wie folgt definiert werden: „Einstellung bzw. Orientierung gegenüber einer Gruppe (bzw. ihren Mitgliedern), die sie direkt oder indirekt abwertet, oft aus Eigeninteresse oder zum Nutzen der eigenen Gruppe.“ (S. 509). Negative Vorurteile können mit starken Emotionen assoziiert sein und zu diskriminierenden Verhaltensweisen führen.

1.3.2 Diskriminierung

Im Gegensatz zu Stereotypen und Vorurteilen werden unter *Diskriminierung* keine kognitiven Strukturen, sondern Verhaltensweisen und Handlungen begriffen. Aus rechtlicher Perspektive ist Diskriminierung als (Be-)Handlung vor allem im AGG festgehalten. Unter § 1 sind aktuell sechs Merkmale verankert, aufgrund derer Menschen nicht ungleich behandelt werden dürfen, dazu gehört das Geschlecht und die sexuelle Identität¹¹ (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz, 2006). Dieckmann (2017b) definiert unter Berufung auf das AGG Diskriminierung wie folgt:¹² „[...] illegitime Ungleichbehandlung von Menschen (oder Gruppen) aufgrund der Zuschreibung eines spezifischen Merkmals bzw. einer Kategorienzugehörigkeit. Die betreffenden Merkmale sind gesetzlich im [AGG] § 1 der Bundesrepublik Deutschland festgelegt.“ (S. 154). Diskriminierung ist ein vielfältiges Phänomen, das sich nicht allein auf individueller Ebene erklären lässt. Dieckmann (2017b) erarbeitet dafür ein theoretisches Modell mit Einflussfaktoren auf individueller, Gruppen- und gesellschaftlicher Ebene. Diese Ebenen greifen ineinander und werden sowohl von gesellschaftlichen Werten als auch der Beziehung zwischen Gruppen beziehungsweise der aktuellen Gruppensituation beeinflusst (Dieckmann, 2017b, S. 164).

¹¹ Siehe dazu der Abschnitt 1.2 zur Unterscheidung von geschlechtlicher/sexueller Identität.

¹² Die Definition von Dieckmann (2017b) beruht auf der Integration theoretischer Modelle und Definitionen der Sozialpsychologie, Soziologie sowie dem Modell Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (S. 158-163).

1.3.3 Sexismus und Heterosexismus

Der Begriff *Sexismus* bezieht sich auf vorurteilsbesetzte Einstellungen und diskriminierendes Verhalten gegenüber Personen aufgrund ihres Geschlechts, häufig wird er vor allem für die Diskriminierung von Frauen aufgrund ihres Geschlechts verwendet (Six-Materna, 2008, S. 122). Im Rahmen dieser Schulbuchanalyse greift dieser Terminus jedoch zu kurz. Zwar können Geschlechterstereotype die Grundlage für negative Einstellungen und Vorurteile gegenüber Frauen sein, von Interesse ist für diese Arbeit jedoch weniger die Differenzierung zwischen Männern und Frauen als die empfundene Abweichung von den damit verbundenen Geschlechterrollen.

Wie in den Abschnitten 1.2.1 und 1.2.2 deutlich wurde, sind die gängigen Begrifflichkeiten und Vorstellungen von Sexualität geprägt von der Annahme der Zweigeschlechtlichkeit. Das normative Festhalten an einem binären Geschlechtermodell wird *Heteronormativität* genannt (Clarke et al., 2010, S. 120). Darunter wird eine gesellschaftliche Haltung und Norm verstanden, die davon ausgeht, Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit seien ein natürlicher Zustand und damit nicht zu hinterfragen. Damit einher gehen institutionelle und strukturelle Privilegien für Menschen, die diesen Normen entsprechen. Personen, die aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität und/oder sexuellen Orientierung davon abweichen, werden stigmatisiert, ausgegrenzt und diskriminiert (Krell & Oldemeier, 2015, S. 8). Wie sehr die Normalisierung zweigeschlechtlicher Identität und Sexualität in einer Gesellschaft akzeptiert und durch Institutionen gestützt wird, zeigt sich in der Verbreitung heteronormativer Einstellungen in der Bevölkerung (Dieckmann, 2017a, S. 253).

Die normative Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit und der damit verbundenen Heterosexualität schlägt sich auch in Stereotypen und Vorurteilen nieder (Peters & Spicker, 2016, S. 73). Dies wird als *Heterosexismus* bezeichnet, der von Herek (1990) wie folgt definiert wird: “[...] ideological system that denies, denigrates, and stigmatizes any nonheterosexual form of behavior, identity, relationship, or community.” (S. 316). Sexismus und Heterosexismus manifestieren sich nicht nur in sozialen Umgangsformen und in Institutionen, sondern auch in individuellen Einstellungen und daraus folgendem Verhalten (Herek, 1990, S. 316–317). Obgleich Wissenschaft und Forschung die Mechanismen dieser Diskriminierungspraxis immer wieder offenlegen und kritisieren, sind sexistische und heterosexistische Vorurteile immer noch weit verbreitet. (Bereswill & Ehlert, 2017, S. 502).

1.3.4 Verständnis von heterosexistischer Diskriminierung in der vorliegenden Arbeit

Wie sich Ablehnungshaltungen auch in der Sexualerziehung widerspiegeln und zu Diskriminierung führen können, wird in einem Artikel von Debus (2017) deutlich. Sie spricht im Kontext von Sexualpädagogik von drei möglichen Diskriminierungsformen: *direkter Diskriminierung* (gezielte Abwertung von bestimmten Lebensweisen oder Identitäten), *indirekter Diskriminierung* (Vorenthalten von Informationen über bestimmte Lebensweisen oder Identitäten) und *othering-Praxen* (Verbesonderung dieser, indem eine Abgrenzung gegenüber „normalen“ Lebensweisen und Identitäten erfolgt) (Debus, 2017, S. 814).

Schulbücher (als ein mögliches Medium der Sexualerziehung) spiegeln laut Bittner (2012) das Wissen wider, das in einer Gesellschaft als besonders relevant für das Leben definiert wurde (S. 6). Diese Weitergabe von Wissen wird von Bereswill und Ehlert (2017) als einer der Faktoren von Diskriminierung genannt, da diese die soziale Ordnung und die damit verbundenen Ungleichheitskonstruktionen reproduziere und stabilisiere (S. 502). Schulbücher konstruieren also die Realität einer Gesellschaft (Göbel & Bittner, 2013, S. 8). Wie aber können Bücher als nicht-handelnde Objekte diskriminieren im Sinne von diskriminierend (be-)handeln?

An der Schulbuchentwicklung sind verschiedene Akteur_innen beteiligt, wie bereits im Abschnitt 1.1.3 dargestellt wurde. Rezipiert werden Schulbücher von Schulleitungen, Lehrkräften und letztendlich Schüler_innen. Wie und welche Inhalte in Schulbüchern dargestellt werden beziehungsweise wie diese Inhalte an Schüler_innen weitergegeben werden, ist also durchaus Folge von (Be-)Handlungen. So können einerseits Schulbücher diskriminierende Inhalte haben beziehungsweise durch die Nichtberücksichtigung von LSBTI-Identitäten diskriminieren. Andererseits kann die unkommentierte Verwendung solcher Texte durch Lehrkräfte als Diskriminierung zu bezeichnen werden. Angewandt auf die vorliegende Schulbuchanalyse soll demnach heterosexistische Diskriminierung verstanden werden als

Diskriminierung von Personen, die aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität, sexuellen Orientierung und/oder Verhaltensweisen sozialen Gruppen zugewiesen werden und/oder sich selbst diesen sozialen Gruppen zuweisen, die nicht dem heteronormativen Rahmen der Gesellschaft entsprechen. Diese Form der Diskriminierung umfasst in Bezug auf Schulbücher und deren Rezeption sowohl das Vorenthalten von Informationen als auch die Verbreitung falscher und/oder abwertender Informationen für/über sexuell und geschlechtlich diverse Personen.

1.4 Schulische Sexualaufklärung und Sexualpädagogik

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt stellen einen Teilbereich der schulischen Sexualaufklärung dar. Obgleich Sexualaufklärung als fächerübergreifender Bildungsauftrag verstanden werden sollte (Thüringer Staatskanzlei, 2018, S. 18), erfolgt sie vor allem im Rahmen des Biologieunterrichts. Besonders zu Beginn der Sekundarstufe I, wenn die Entwicklung geschlechtlicher und sexueller Identität für viele Jugendliche eine große Rolle spielt, wird Sexualität als Thema im Lehrplan aufgegriffen (Bittner, 2012, S. 91).

Die Inhalte dieser Sexualaufklärung müssen dabei im Kontext der Rahmenbedingungen für den Thüringer Biologieunterricht betrachtet werden. Daher werden im folgenden Abschnitt zunächst allgemein Bedeutung und Ziele von Sexualaufklärung erläutert werden und anschließend im Abschnitt 1.5 rechtliche und schulische Rahmenbedingungen für die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Diversität im Thüringer Biologieunterricht abgesteckt.

1.4.1 Begriffsbestimmung Sexualaufklärung

Sielert (2011) definiert *Sexualaufklärung* als „Information über Fakten und Zusammenhänge zu allen Themen menschlicher Sexualität [...], meist als einmaliges Geschehen, mehr oder weniger zielgruppenorientiert.“ (S. 1365). Sexualaufklärung begreift er als einen Teilaspekt von *Sexualerziehung*, welche wiederum „die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdruck- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnesaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ meine (Sielert, 2011, S. 1365). Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] differenziert hier nicht zwischen den beiden Begriffen und begreift Sexualaufklärung an sich als kontinuierlichen Prozess. Diese stehe in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Altersangemessenheit, das heißt, Inhalte und Methoden der Sexualaufklärung werden gemäß des Alters, des Entwicklungsstandes und der Lebenssituation von Schüler_innen aufbereitet (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2011, S. 34). Die Schule als eine Aufklärungsinstanz bezieht sich primär auf kognitives Lernen und auf Information über Sexualität, könne aber durchaus auch reflexive Aspekte von Sexualaufklärung abdecken (Sielert, 2011, S. 1370). *Sexualpädagogik* meint primär die erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen als eine Teildisziplin der Pädagogik (Sielert, 2011, S. 1365). Im Folgenden soll im Kontext der Schulbuchanalyse der Begriff Sexualaufklärung verwendet werden, der Umgang der Lehrkräfte mit den

Schulbüchern jedoch eher im Kontext von Sexualpädagogik verhandelt werden – siehe dazu Abschnitt 1.5.4.

1.4.2 Ziele von Sexualaufklärung

Die BZgA (2011) definiert die Ziele von Sexualaufklärung wie folgt:

- „1. Sie trägt zu einem sozialen Klima bei, das sich durch Toleranz, Offenheit und Respekt gegenüber Sexualität, verschiedenen Lebensstilen, Haltungen und Werten auszeichnet.
2. Sie fördert die Achtung vor der Vielfalt und Verschiedenheit der Geschlechter sowie das Bewusstsein für sexuelle Identität und Geschlechterrollen.“ (S. 31).

Sexualaufklärung solle über die bloße Vermittlung von biologischem Grundwissen hinausgehen, denn Jugendliche sollen im Rahmen der sexuellen Selbstbestimmung wichtige Kompetenzen erwerben, die einer Persönlichkeitsentfaltung dienlich sind (Hopf, 2008, S. 13; Leufke, Beck & Vogel, 2016, S. 81). Dazu gehöre auch das Sichtbarmachen von Stigmatisierungs- und Stereotypisierungsprozessen und eine kritische Reflexion des Normalitätsbegriffs (Hopf, 2008, S. 127–128).

1.5 Sexualaufklärung im Thüringer Biologieunterricht

Seit 1992 ist Sexualpädagogik als eine Pflichtaufgabe des Bundes und der Länder gesetzlich verankert (Sielert, 2011, S. 1366) und es ist Teil des pädagogischen Lehrauftrags, Sexualität in der Schule zu thematisieren (Leufke et al., 2016, S. 82). Wie diese Sexualaufklärung und -pädagogik jedoch aussieht, ist Länder- und Schulsache (siehe dazu Hopf, 2008, S. 180–184). Für Thüringer Schulen sind dafür das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG, 2003) und die weiterentwickelten Lehrpläne verbindlich (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012a, 2012b; Thüringer Staatskanzlei, 2018), die im folgenden Abschnitt kurz umrissen werden.

1.5.1 Das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG)

Gemäß § 47 Abs. 4 ThürSchulG gehört die Sexualerziehung zum fächerübergreifenden Bildungsauftrag der Schule (ThürSchulG, 2003). Im selben Absatz werden die Ziele der schulischen Sexualerziehung genannt:

- „Die Schüler_innen sollen sich altersgemäß mit den biologischen, ethischen, religiösen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut machen. Die Sexualerziehung soll das Bewusstsein für

eine persönliche Intimsphäre und für partnerschaftliches, gewaltfreies Verhalten in persönlichen Beziehungen entwickeln und fördern sowie die grundlegende Bedeutung von Partnerschaft, Ehe und Familie vermitteln. Dabei ist Zurückhaltung zu wahren sowie Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellungen in diesem Bereich zu beachten.“ (ThürSchulG, 2003).

1.5.2 Die Thüringer weiterentwickelten Lehrpläne

Die Thüringer Lehrpläne für das Erreichen von Hauptschul-, Regelschul- und Gymnasialabschluss stellen verbindliche Grundlagen für die schulinterne Lehr- und Lernplanung dar. Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts sowie die Anordnung der geforderten Unterrichtsinhalte obliegt jedoch der Lehrkraft (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012a, S. 7, 2012b, S. 7). Wie aus Abschnitt 1.5.1 hervorging, wird Sexuaufklärung in Thüringen als fächerübergreifender Lehrauftrag verstanden. Nichtsdestotrotz kommt dem Biologieunterricht hierbei eine zentrale Rolle zu, insbesondere in der achten Jahrgangsstufe. So wird in allen Schulformen in dieser Klassenstufe im Rahmen des Themenblockes „Gesunderhaltung des menschlichen Körpers“ auch der Bereich „Fortpflanzung, Entwicklung und Sexualität des Menschen“ verhandelt (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012a, S. 15, 2012b, S. 13). Bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sind folgende Lernziele zentral: „Der Schüler kann Bi-, Hetero-, Homo-, Inter- und Transsexualität als sexuelle Ausrichtungen beschreiben.“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012a, S. 16, 2012b, S. 14).

Zusätzlich zu den Unterrichtsinhalten werden im Lehrplan auch Selbst- und Sozialkompetenzen festgehalten. So sollen Schüler_innen unter anderem lernen, sich altersentsprechend mit Fragen zur Sexualität auseinanderzusetzen. Dazu gehöre das Bewusstsein für die persönliche Intimsphäre, die Selbstbestimmung über den eigenen Körper und die Entwicklung einer ethisch verantwortbaren Position zu Liebe, Sexualität und Partnerschaft. Aber auch geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird verhandelt. So sollen „Bi-, Hetero-, Homo-, Inter- und Transsexualität als gleichwertige sexuelle Ausrichtungen“ gekennzeichnet werden (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012a, S. 17, 2012b, S. 14).

1.5.3 Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre [TBP-18] und das Thüringer Landesprogramm für Akzeptanz und Vielfalt

Der TBP-18 und das Thüringer Landesprogramm haben für die Ausgestaltung der Sexualaufklärung in Thüringen einen empfehlenden – keinen bindenden – Charakter. Dennoch sollen sie hier kurz Erwähnung finden, da sie detaillierter auf die Vermittlung und Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt eingehen, als es in ThürSchulG und Lehrplänen der Fall ist. Der TBP-18 stellt einen Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Thüringen dar (Thüringer Staatskanzlei, 2018, S. 18). Er enthält Empfehlungen zur Sexualerziehung und dem grundlegenden Umgang mit Sexualität im Bildungskontext, in denen auch gender-theoretische Ansätze berücksichtigt werden (Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre, 2015, S. 26–28).

Die Autor_innen des Thüringer Landesprogramms für Akzeptanz und Vielfalt widmen sich ebenfalls dem Thema „Heterogenität und sexuelle Vielfalt an Thüringer Schulen“ (Thüringer Staatskanzlei, 2018, S. 18–29). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt solle demnach nicht nur in der Sexualerziehung thematisiert werden, sondern auch im Schulalltag berücksichtigt werden. Auch die Rolle von Lehr- und Lernmitteln wird thematisiert, so sollten diese immer stärker fächerübergreifend geschlechtliche und sexuelle Diversität widerspiegeln und unterstützen (Thüringer Staatskanzlei, 2018, S. 20).

1.5.4 Sexualpädagogik – Die Rolle Thüringer Lehrkräfte

Hopf (2008) betont, dass eine bloße Wissensvermittlung nicht genüge, um Sexualaufklärung zu leisten. So müsse Sexualaufklärung in einem Schulklima geschehen, in dem das Sprechen über Sexualität zum individuellen und gemeinschaftlichen Leben gehöre (S. 13). Lehrkräfte müssten sich immer bewusst sein, dass sie nicht nur über Identifikationsangebote informieren, sondern selbst auch Objekte von Identifikation sein können. Zudem haben sie als Respekts- und Vertrauenspersonen auch Einfluss auf die Einstellungen und das Verhalten der Schüler_innen in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.

Lehrkräfte seien selbst häufig unsicher auf diesem Themengebiet und durch Vorurteile und Stereotype geprägt (Leufke et al., 2016, S. 98). Dem gegenüber steht das Konzept der *Genderkompetenz*. Dieses bezeichnet die Fähigkeit, Geschlecht als soziale Kategorie zu begreifen und zu verstehen, wie durch diese „gesellschaftliche Verhältnisse, Körper, Subjektivität, Beziehungsformen sowie Wissensbestände, Institutionen, Organisationsweisen und Prozesse [...] organisiert werden“ (Winheller, 2015, S. 469). Laut Bartsch und Wedl

(2015) könne Genderkompetenz nicht auf Alltagswissen aufbauen, sondern setze fundiertes Wissen zu Gender Studies voraus, um relevante Geschlechteraspekte zu erkennen und entsprechend darauf reagieren zu können (S. 20). Auch im TBP-18 wird vonseiten der Lehrkräfte Genderkompetenz gefordert. Dazu gehöre unter anderem, Lehrmethoden und -materialien hinsichtlich der Repräsentation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt beziehungsweise in Bezug auf stereotype und diskriminierende Inhalte zu überprüfen (Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre, 2015, S. 28). Welchen Einfluss die Reproduktion von Stereotypen und Diskriminierung durch Lehrer_innen auf Schüler_innen haben kann, ist Inhalt oder Diskussionsgegenstand mehrerer Studien (beispielsweise Anh Vu, 2008, S. 36; Peters & Spicker, 2016, S. 82; Sovič & Hus, 2015, S. 500). So konnten beispielsweise Peters und Spicker (2016) zeigen, dass Ablehnungshaltungen bei Schüler_innen bestehen bleiben oder sich gar weiter festigen, wenn sich Pädagog_innen zum Beispiel negativ über Homosexualität oder Trans* äußern (S. 82).

1.6 Gleichstellungsorientierte Schulbuchanalysen im deutschsprachigen Raum

Nachdem im Abschnitt 1.5 rechtliche und schulische Bestimmungen für die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Diversität im Thüringer Biologieunterricht abgesteckt wurden, sollen im folgenden Abschnitt Befunde aus gleichstellungsorientierten und/oder diskriminierungssensiblen Schulbuchanalysen integriert werden. Die Analyse von Schulbüchern stellt eine Methode dar, um Verhandlungen von Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft zu untersuchen. Bereits in den 1970er Jahren begann im Rahmen der zweiten Welle der Frauenbewegung eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Darstellung von Männern und Frauen in Schulbüchern (für einen Überblick siehe Bittner, 2012, S. 14). Erste Befunde bezogen sich vor allem auf die Unterrepräsentation von Frauen gegenüber Männern, später verschoben und erweiterten sich die Fragestellungen, so wurden unter anderem die negativen Auswirkungen von stereotypisierten Darstellungen auf die Selbstwahrnehmung von Kindern untersucht (Sovič & Hus, 2015, S. 496). Schulbuchanalysen der letzten 10 Jahre setzten sich vor allem mit der Untersuchung sprachlicher Aspekte beziehungsweise mit der Repräsentation von Geschlechterstereotypen auseinander (beispielsweise Bittner, 2012; Finsterwald & Ziegler, 2007; Moser, 2013; Moser & Hannover, 2014). Auch die angewandten Methoden änderten sich mit der Zeit: anfänglich wurden vor allem markante Text- und Bildbeispiele untersucht. Später wurden zunehmend systematisch/randomisiert Stichproben aus Text-/Bildmaterial gezogen und darauf beispielsweise die Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt (Moser et al., 2013, S. 20). Durch die verschiedenen verwendeten Methoden und

unterschiedlich gewonnenen Daten gestaltet sich die Vergleichbarkeit der Ergebnisse allerdings schwierig (Moser et al., 2013, S. 20).

In der gleichstellungsorientierten Schulbuchforschung rückte die Darstellung geschlechtlicher und sexueller Diversität im deutschsprachigen Raum erst im Laufe der 2010er Jahre in den Fokus der Aufmerksamkeit. Bereits 2007 analysierten Markom und Weinhäupl österreichische Schulbücher in Bezug auf Rassismen, Exotismen, Hetero-/Sexismen und Orientalismen. Ziemer (2010) prüfte Politik-Schulbücher und Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung [BpB] im Rahmen seiner Diplomarbeit auf heteronormative Muster. Eine ausführlichere Untersuchung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in deutschen Schulbüchern unternahm erstmals Bittner (2012) im Auftrag der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft [GEW]. Dafür analysierte sie Englisch-, Biologie- und Geschichtsbücher verschiedener Jahrgänge, Bundesländer und Schulformen in Bezug auf Geschlechterkonstruktionen und der Darstellung von LSBTI. Neben Untersuchungen aus zivilgesellschaftlichen Kontexten (beispielsweise Autonomes Leben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011; Heyn, 2018 für die Arbeitsgruppe LSBT*I* der GEW [AG LSBT*I*]) widmeten sich dem Thema vor allem Studierende und Promovierende in ihren Abschlussarbeiten (Moser et al., 2013; Moser, 2013; Moser & Hannover, 2014; Richter, 2017; Volk, 2018). Zwei Untersuchungen widmeten sich Schulbüchern beziehungsweise Fibeln für die Elementarstufe (Finsterwald & Ziegler, 2007; Richter, 2017). Vier Studien analysierten Biologiebücher (Autonomes Leben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011; Bittner, 2012; Heyn, 2018; Markom & Weinhäupl, 2007).¹³ Zentrale Ergebnisse dieser Schulbuchanalysen werden im Folgenden dargestellt.

1.6.1 Geschlechtliche Vielfalt in deutschsprachigen Schulbüchern

Biologisches und soziales Geschlecht. In der Schulbuchanalyse von Bittner zeigte sich, dass Sexualität nur selten in einen soziokulturellen Kontext gestellt wurde, auf Geschlecht als soziale Konstruktion wurde in keinem der untersuchten Bücher eingegangen (Bittner, 2012, S.

¹³Im Folgenden werden alle genannten Studien mit den jeweils untersuchten Fächern aufgeführt. Autonomes Leben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln (2011): Deutsch, Englisch, Politik/Geschichte, Religion. Bittner (2012): Englisch, Geschichte. Finsterwald und Ziegler (2007): Deutsch, Sachkunde. Heyn (2018): Englisch, Politik/Geschichte. Markom und Weinhäupl (2007): Biologie, Geschichte, Geographie. Moser (2013); Moser, Hannover und Becker (2013); Moser und Hannover (2014): Deutsch, Mathematik. Richter (2017): Deutsch (Fibeln). Volk (2018): DaF/DaZ. Ziemer (2010): Politik/Geschichte.

60, 78). Hingegen beschreibt Heyn (2018) ein Beispiel aus einem Biologiebuch, in dem zwischen biologischem und „psychischem“ Geschlecht differenziert wurde (S. 7). Auch Markom und Weinhäupl (2007) untersuchten ein Lehrwerk, in dem zwischen biologischem und sozialem Geschlecht differenziert wurde (S. 212 – 213).

Geschlecht als binäre Kategorie. Hinsichtlich der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit zeigte sich, dass in keinem der untersuchten Schulbücher Geschlecht als binäre Kategorie grundsätzlich hinterfragt wurde (Bittner, 2012, S. 63–65; Heyn, 2018, S. 3; Markom & Weinhäupl, 2007, S. 195; Richter, 2017, S. 51; Volk, 2018, S. 49; Ziemer, 2010, S. 105). Zudem scheint im Vergleich zu Büchern aus anderen Fächern die Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt Biologiebüchern „vorbehalten“ zu sein. Diese wurde vor allem aus medizinischer und dementsprechend pathologisierender Perspektive beleuchtet (Heyn, 2018, S. 7; Markom & Weinhäupl, 2007, S. 195). Unterschiede gab es bezüglich der Darstellung geschlechtlicher Identitäten jenseits der Zweigeschlechtlichkeit. So kamen Inter* und Trans* nur in wenigen Büchern vor (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 194–195; Ziemer, 2010, S. 105), wurden klischeehaft oder diskriminierend dargestellt (Bittner, 2012, S. 64, S. 78; Heyn, 2018, S. 7) oder ganz ignoriert (Bittner, 2012, S. 64). Häufig wurden Inter*- und Trans*-Identität nur im Kontext von Krankheiten erwähnt (Heyn, 2018, S. 7).

Geschlechterrollen und -stereotype. Die Untersuchung von Geschlechterrollen und -stereotypen gestaltet sich für Bücher verschiedener Schulfächer sehr unterschiedlich. So gibt es Schulbücher, in denen fiktive Personen und damit einhergehende Charakterisierungen sehr präsent sind (insbesondere Fibeln, Deutsch- und Fremdsprachenbücher). Volk (2018) konnte zeigen, dass Protagonist_innen in den untersuchten Lehrwerken für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache [DaF/DaZ] durchgehend geschlechtskonform dargestellt wurden. Männer wurden im Kontext von Sport, Technik und (körperlicher) Arbeit gezeigt, Frauen wurden größtenteils als Mütter dargestellt und mit Themen wie Körper, Gesundheit und Mode in Verbindung gebracht (Volk, 2018, S. 49). Auch Finsterwald und Ziegler (2007) halten fest, dass Männer zum Beispiel häufiger in handwerklichen, körperlich herausfordernden Berufen gezeigt wurden und der Frauenanteil in sogenannten Männerberufen sehr gering war (S. 126). Richter (2017) hingegen fand in ihrer Untersuchung sowohl Charaktere in geschlechterstereotypen Berufsbildern als auch in Berufen, die nicht gängigen Stereotypen entsprachen (S. 59). Obgleich in Biologiebüchern weniger fiktive Charaktere enthalten sind, werden Geschlechternormen und -stereotype benannt und thematisiert. So scheinen Kapitel

wie „typisch männlich – typisch weiblich“ mittlerweile zum Standard in Biologiebüchern zu gehören, in allen von Bittner (2012) untersuchten Büchern wurden Geschlechternormen dezidiert angesprochen (S. 65). Auch verschiedene Verhaltensnormen für Jungen und Mädchen wurden nicht mehr explizit reproduziert. Allerdings waren Aufgabentypen zu Stereotypen oft unspezifisch formuliert, verharmlosten oder benannten diese nur, ohne sie grundsätzlich in Frage zu stellen (Bittner, 2012, S. 76). Mitunter wurden Geschlechterstereotype aber auch reproduziert und nicht in Frage gestellt (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 202–203).

Geschlechtliche Vielfalt in der Sprache. Hinsichtlich geschlechtlicher Vielfalt in der Sprache ergibt sich ein recht einheitliches Bild: so gibt es durchaus Bemühungen, binär-geschlechtergerechte oder neutralisierende Formen zu verwenden, dennoch wurde in keinem der untersuchten Bücher das generische Maskulinum durchweg vermieden (Bittner, 2012, S. 69; Markom & Weinhäupl, 2007, S. 200; Moser, 2013, S. VIII; Moser & Hannover, 2014, S. 395; Richter, 2017, S. 65). Lediglich Volk (2018) beschreibt ein einzelnes Buch, in dem durchgängig geschlechtergerechte Sprache¹⁴ verwendet wurde (S. 49). Am häufigsten wurden geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen verwendet, gefolgt von generisch maskulinen Formen und binär-geschlechtergerechten Formen (Moser, 2013, VIII). Für Biologiebücher konstatiert Bittner (2015) besonderen Überarbeitungsbedarf (S. 74).

1.6.2 Sexuelle Vielfalt in deutschsprachigen Schulbüchern

Ähnlich wie bei der Thematisierung von Geschlechterstereotypen gibt es bezüglich der Art der Thematisierung von sexueller Vielfalt große Unterschiede zwischen den Schulfächern. So können sexuell vielfältige Lebensweisen mithilfe von fiktiven Charakteren thematisiert werden (in Deutsch- und Sprachlehrwerken), reale Personen mit nicht-heterosexueller Orientierung in Büchern vorgestellt werden (beispielsweise homosexuelle Schriftsteller_innen oder Politiker_innen in Deutsch- beziehungsweise Politik-/Geschichtsbüchern) oder über sexuelle Vielfalt aufgeklärt werden (vor allem in Biologiebüchern, rechtliche Aspekte auch in Politik-/Geschichtsbüchern). So zeigte sich in der Untersuchung des Autonomen Lesben- und Schwulenreferats an der Universität zu Köln (2011), dass unter 365 gesichteten Schulbüchern nur 67 Bände homosexuelle Lebensweisen thematisierten, wovon 55 Bücher aus dem Fachbereich Biologie stammten (S. 16).

¹⁴ Gemäß dem Leitfaden für gendergerechte Didaktik der Frauenabteilung Wiens, siehe dazu Volk (2018, S. 49).

Die Form der inhaltlichen Thematisierung kann stark variieren. Deutlich überwiegt die reine Benennung, teilweise ausschließlich in einem Glossareintrag (Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011, S. 18). In allen drei von Bittner (2012) untersuchten Büchern für die Klassenstufen 7 – 10 wurde Homosexualität erwähnt, in zweien davon auch Bisexualität (S. 79). Markom und Weinhäupl (2007) kommen zu ähnlichen Befunden, auch hier wurde Homosexualität zwar in allen untersuchten Büchern thematisiert, allerdings mit einer eindeutigen Abwertung gegenüber einer heterosexuellen Orientierung (S. 172–173). Teilweise wurden Homo- und Bisexualität als Begriffe erklärt, Heterosexualität hingegen nicht (Bittner, 2012, S. 57, 97) oder Homosexualität wurde als „[a]ndere Form von Partnerschaft und Sexualität“ dargestellt (Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011, S. 16–17). In den untersuchten Biologiebüchern für die fünfte Jahrgangsstufe wurden Homo- oder Bisexualität gar nicht erwähnt (Bittner, 2012, S. 57; Markom & Weinhäupl, 2007, S. 172–173). In der Untersuchung von Bittner (2012) fiel zudem auf, dass in den untersuchten Büchern im Kontext von Homosexualität vorrangig schwule Paare (bildlich) dargestellt wurden, lesbische Paare also weniger sichtbar waren (S. 80). Die Erwähnung von Homosexualität im Kontext von sexueller Gewalt, Prostitution und/oder sexuellen Krankheiten konnte vereinzelt vom Autonomen Lesben- und Schwulenreferat der Universität zu Köln (2011) beobachtet werden (S. 17). Der Vergleich zu 2018 zeigt, dass sich Schulbuchverlage immer mehr um die Berücksichtigung sexueller Vielfalt bemühen: so wurden vielfältige Formen von Liebe und Beziehung in beinahe allen von Heyn (2018) untersuchten Biologiebüchern behandelt, zunehmend auch seltener in Form von Exkursen (S. 6).

1.6.3 LSBTI-Perspektiven in deutschsprachigen Schulbüchern

LSBTI-Perspektiven. Im Gegensatz zur bereits zunehmenden Thematisierung von sexueller – teilweise auch geschlechtlicher – Vielfalt, bleiben Perspektiven von LSBTI in Schulbüchern noch außen vor. So bemängelt Ziemer (2010) in seiner Analyse „die Nicht-Thematisierung von lgbtq¹⁵-Jugendlichen sowie deren Situation in einer heteronormativen Gesellschaft“ (S. 105). Besonders sichtbar wurde diese „heteronormative Dominanz“ an der Vermittlung von Familienbildern: so wurde der klassische Familienbegriff häufig in Frage gestellt, aber nur in heterosexuellen Kontexten weiter gedacht (Ziemer, 2010, S. 104–105). Ähnliches findet Heyn (2018): der Familienbegriff wurde zwar reflektiert und in Ansätzen neu und inklusiver

¹⁵ LGBTQ ist das englischsprachige Pendant zum Akronym LSBTI, siehe dazu das Abkürzungsverzeichnis und Abschnitt 1.2.

gedacht, Regenbogenfamilien¹⁶ wurden jedoch begrifflich von Vater-Mutter-Kind-Familien abgegrenzt und nicht abgebildet (S. 7).

Das Autonome Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln beschreibt ein Beispiel aus dem Buch „Urknall“, in dem der Coming-out-Prozess¹⁷ anhand des Beispiels eines schwulen Jungen nachgezeichnet wurde. Es wurden verschiedene Schwierigkeiten thematisiert: die Angst vor der Reaktion der Anderen, enge Wertvorstellungen der Eltern, aber auch die Heteronormativität der Gesellschaft („Urknall - Biologie 9/10“, o. A., zit. n. Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011, S. 16). Ein ähnliches Beispiel beschreibt Bittner (2012, S. 59).

Diskriminierung, soziale und rechtliche Gleichstellung von LSBTI. Auf Diskriminierung von LSBTI sowie deren Folgen für die Betroffenen wird sehr unterschiedlich eingegangen. So wird in mehreren Untersuchungen berichtet, dass Diskriminierungserfahrungen thematisiert wurden (Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011; Bittner, 2012; Heyn, 2018; Ziemer, 2010). Laut Ziemer wurde Homophobie nur in einem geringen Teil der von ihm untersuchten Politik-Lehrwerke thematisiert (2010, S. 105). Das Autonome Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln beschreibt ein Buch, in dem das Vorhandensein von Homophobie zwar thematisiert, diese aber nicht in Frage gestellt oder dagegen aufgeklärt wurde („Biologie heute 2 G“, o. A., zit. n. Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011, S. 17). In neueren Schulbüchern scheint die Thematisierung von Homo-, nicht aber Transphobie zuzunehmen. Bittner beschreibt, dass Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen oft externalisiert und als Problem anderer Länder und Kulturen dargestellt wurde. Diskriminierung wurde gegenüber Homo- und Bisexuellen als „Vorbehalte“ verharmlost oder als Problem vergangener Zeiten oder anderer Staaten dargestellt (Bittner, 2012, S. 60, 79-80). Wissen über Anti-Diskriminierung oder rechtliche Bestrebungen wie das AGG wurde nicht vermittelt (Bittner, 2012, S. 79-80). Heyn (2018) beschreibt, dass Diskriminierung, die damit verbundenen Folgen und Handlungsoptionen immer häufiger thematisiert werden – allerdings immer aus einer Perspektive der Autor_innen

¹⁶ Mit *Regenbogenfamilien* sind meist Familien gemeint, in denen die Eltern homo-/bisexuell sind.

¹⁷ Der Begriff Coming-Out beschreibt das Bewusstwerden der eigenen sexuellen Orientierung beziehungsweise geschlechtlichen Identität sowie das Sprechen darüber mit Anderen. Meist gibt es zunächst eine Phase der Bewusstwerdung (auch inneres Coming-Out genannt). Im Anschluss an diese Auseinandersetzung kann es zu einem äußeren Coming-Out kommen, wenn die Person sich gegenüber Anderen zu dieser Bewusstwerdung „outet“, siehe dazu Krell und Oldemeier (2015, S. 6).

und Leser_innen auf „die Anderen“. Betroffene von Diskriminierung wurden so als Adressat_innen ausgegrenzt (S. 7-8).

In Bezug auf den Kampf um rechtliche Gleichstellung von LSBTI lassen sich laut Heyn (2018) zudem positive Veränderungen gegenüber 2012 beobachten. Wurde soziale Gleichstellung von Homo- und Bisexuellen laut Bittner (2012) noch häufig ausgeklammert, wird darauf zunehmend eingegangen und es wurden auch Stereotype, Vorurteile und Klischees zur Diskussion gestellt (Heyn, 2018, S. 8). Zudem wurde in einem Buch das Personenstandsgesetz und dessen Bedeutung für Trans* und Inter* thematisiert (Heyn, 2018, S. 6).

1.7 Anliegen der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Thüringer Biologiebücher einer diskriminierungssensiblen Analyse in Bezug auf die Diskriminierungsebenen geschlechtliche und sexuelle Diversität zu unterziehen. In den vorangegangenen Abschnitten wurde zunächst das Schulbuch als zu untersuchendes Medium näher beschrieben. Aufgabe der vorliegenden Schulbuchanalyse wird sein, die Schulbücher in Hinblick auf das sogenannte geheime Curriculum zu überprüfen und diskriminierende Inhalte offenzulegen. Als Grundlage für diese Beurteilung wurde unter 1.3 eine Arbeitsdefinition für heterosexistische Diskriminierung entwickelt. Auf Basis der rechtlichen Bestimmungen zur Sexualaufklärung in Thüringen (Abschnitt 1.5) und Befunden aus früheren Schulbuchanalysen (Abschnitt 1.6) werden im Folgenden die Hypothesen für diese Arbeit abgeleitet. Anliegen der Arbeit ist auch, die Ergebnisse der Schulbuchanalyse in einen unterrichtsnaheren Kontext setzen zu können. Daher werden Lehrkräfte und Referendar_innen für Biologie zur Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht sowie zum Umgang mit Schulbüchern für die Sexualaufklärung befragt.

1.7.1 Hypothesen zu geschlechtlicher Vielfalt

Wie im Abschnitt 1.5 deutlich wurde, wird geschlechtliche Vielfalt nur bedingt in ThürSchulG und Lehrplänen berücksichtigt. So ist zwar in den Lehrplänen gefordert, dass Schüler_innen Inter- und Transsexualität als sexuelle Ausrichtungen [sic] beschreiben können, ein grundsätzliches Infragestellen von Zweigeschlechtlichkeit wird jedoch nur in TBP-18 und Landesprogramm (siehe dazu Abschnitt 1.5.3) gefordert. Aus den unter 1.6.1 dargestellten Ergebnissen aus früheren Schulbuchanalysen geht hervor, dass eine Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht beziehungsweise ein Aufbrechen des binären

Geschlechtermodells nur in wenigen Büchern vorgenommen wurde. Trans*- und Inter*-Identität wurden mehrheitlich nicht beschrieben. Obgleich Geschlechterrollen weder in den Bestimmungen zur Sexualaufklärung im ThürSchulG noch in den weiterentwickelten Lehrplänen eine Rolle spielen, zeigte sich in den Schulbuchanalysen, dass dieses Thema insbesondere in Biologiebüchern mehrheitlich thematisiert wurde. In Bezug auf die sprachliche Repräsentanz geschlechtlicher Vielfalt können lediglich die Ergebnisse der oben genannten Schulbuchanalysen einbezogen werden. Einziger Verweis auf die sprachliche Gestaltung von Lehrwerken ist § 3 Art. 3 der ThürLLVO (2004), wonach „Lehr- und Lernmittel [...] im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung geeignet sein“ müssen. Welche Rolle dabei die Verwendung geschlechtergerechter Sprachformen spielt, bleibt offen. Zudem wird vermutet, dass gendersensible Schreibweisen wie die Schreibung mit *gender gap* aufgrund ihrer Nonkonformität mit der deutschen Rechtschreibung nicht in Schulbüchern zu finden sind (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 47). Demnach ergeben sich für den Bereich *geschlechtliche Vielfalt* für die Schulbuchanalyse die folgenden Hypothesen:

Hypothese 1.1: In der Mehrzahl der Bücher wird keine Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unternommen.¹⁸

Hypothese 1.2: In den zu untersuchenden Büchern wird Geschlecht als binäre Kategorie nicht in Frage gestellt.

Hypothese 1.3: Trans- und Inter*-Identität werden mehrheitlich nicht beschrieben. Werden sie thematisiert, geschieht dies vorrangig aus einer medizinischen Perspektive.*

Hypothese 1.4: Geschlechterrollen und -stereotype werden in den zu untersuchenden Schulbüchern mehrheitlich angesprochen. Gleichzeitig erfolgen unreflektierte Zuschreibungen in Bezug auf das Geschlecht beziehungsweise werden Stereotype genannt, aber nicht in Frage gestellt.

Hypothese 1.5: In den zu untersuchenden Büchern wird das generische Maskulinum nicht durchgängig vermieden, wobei gleichzeitig Beispiele für geschlechtsneutrale Formen sowie

¹⁸ Mehrzahl ist wie folgt zu verstehen: mehr als die Hälfte der untersuchten Biologiebücher.

binär-geschlechtliche Doppelnennungen zu finden sind. Gendersensible Formen¹⁹ werden nicht zu finden sein.

1.7.2 Hypothesen zu sexueller Vielfalt

In den Thüringer weiterentwickelten Lehrplänen für die achte Klasse wird gefordert, Homo-, Bi- und Heterosexualität gleichwertig zu thematisieren. Dass sexuelle Vielfalt in vielen Büchern präsenter geworden ist, zeigte sich auch in den unter 1.6.2 aufgeführten Schulbuchanalysen. Zudem wurden Homo- und Bisexualität zunehmend seltener in Exkursen oder im Kontext von Problembereichen thematisiert. Allerdings werden lesbische Personen nach wie vor seltener bildlich dargestellt als schwule Personen. Die Befunde aus früheren Schulbuchanalysen stehen im Gegensatz zur in den Thüringer Lehrplänen geforderten „gleichwertigen“ Information über sexuelle Ausrichtungen. Auch die im ThürSchulG enthaltene Aufforderung zu Offenheit und Toleranz (§ 47 Abs. 4, ThürSchulG, 2003) lässt vermuten, dass eine Thematisierung sexueller Vielfalt aus einer heterosexuellen Perspektive und somit nachrangig erfolgt. Somit ergeben sich für den Bereich *sexuelle Vielfalt* die folgenden Hypothesen:

Hypothese 2.1: In der Mehrzahl der zu untersuchenden Bücher werden Homo-/Bisexualität thematisiert, dabei werden beide sexuelle Orientierungen überwiegend nachrangig zu Heterosexualität genannt.²⁰

Hypothese 2.2: Wenn Homo-/Bisexualität thematisiert werden, geschieht dies mehrheitlich nicht im Rahmen von Exkursen beziehungsweise im Kontext von Problembereichen.²¹

Hypothese 2.3: In den zu untersuchenden Schulbüchern werden lesbische Personen seltener bildlich dargestellt als schwule Personen.

¹⁹ Wie beispielsweise der gender gap, siehe dazu Abschnitt 1.2.1.

²⁰ Indem beispielsweise Homo-/Bisexualität begrifflich erläutert werden, Heterosexualität aber nicht oder bildliche Darstellung von homo-/bisexuellen Personen nur zur Illustration sexueller Vielfalt verwendet werden und nicht im Kontext von Partnerschaft und Liebe.

²¹ Mit Problembereichen sind gemeint: sexualisierte Gewalt, Prostitution, Geschlechtskrankheiten.

1.7.3 Hypothesen zu LSBTI-Perspektiven

Wie bereits im Abschnitt 1.4.2 herausgearbeitet wurde, sollte Sexualaufklärung über die Vermittlung von (biologischem) Grundwissen hinausgehen (Hopf, 2008, S. 13; Leufke et al., 2016, S. 81). Im Kontext geschlechtlicher/sexueller Vielfalt soll also untersucht werden, ob Thüringer Schulbücher inhaltlich über bloße Begriffsdefinitionen hinausgehen und Identitätsangebote für geschlechtlich diverse und nicht-heterosexuelle Jugendliche vermitteln. Sowohl ThürSchulG als auch die Lehrpläne bleiben in Bezug auf LSBTI-Perspektiven eher vage. Sowohl im § 47 Abs. 4 ThürSchulG als auch im Lehrplan wird gefordert, dass den Schüler_innen Selbstbestimmung und eine ethisch verantwortbare Position zu Liebe, Sexualität und Partnerschaft vermittelt wird (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012a, S. 17, 2012b, S. 14). Auch sollen Schüler_innen lernen, sich mit „religiösen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit“ auseinanderzusetzen (§ 47 Abs. 4, ThürSchulG, 2003). LSBTI werden jedoch separat erwähnt. Daher ist anzunehmen, dass im Wesentlichen über, nicht für LSBTI gesprochen wird und weniger Identitätsangebote für LSBTI-Jugendliche vermittelt werden. In den unter 1.6.3 erwähnten Schulbuchanalysen zeigte sich, dass eine Thematisierung geschlechtlicher/sexueller Diversität vorrangig aus einer Außenperspektive erfolge, wobei Coming-outs von Homo-/Bisexuellen noch eher thematisiert wurden als vergleichbare Erfahrungen geschlechtlich diverser Jugendlicher. Auch wurden Familienmodelle zwar erweitert gedacht, Regenbogenfamilien blieben dabei jedoch unberücksichtigt. Diskriminierungserfahrungen und die rechtliche Stellung von Homo-/Bisexuellen wurde zunehmend thematisiert, jedoch eher mit dem Blick auf andere Länder als Deutschland. Durch diese Abgrenzung ist anzunehmen, dass dementsprechend auch weniger detailliert auf Handlungsbedarfe oder Folgen von Diskriminierung eingegangen wird. Es können somit für den Bereich *LSBTI-Perspektiven* folgende Hypothesen abgeleitet werden:

Hypothese 3.1: Die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt beruht im Großteil der Bücher auf einer Außenperspektive, indem LSBTI nicht als mögliche Rezipient_innen angesprochen werden, sondern nur über sie informiert wird.

Hypothese 3.2: Coming-out-Erfahrungen und das Leben in Regenbogenfamilien werden mehrheitlich nicht thematisiert. Dabei werden Coming-out-Erfahrungen von homo-/bisexuellen Personen häufiger angesprochen als von geschlechtlich diversen Personen.

Hypothese 3.3: Diskriminierung und die rechtliche Situation von homo-/bisexuellen Personen werden im Großteil der zu untersuchenden Bücher thematisiert. Diskriminierungserfahrungen von Trans und Inter* werden nicht berücksichtigt.*

Hypothese 3.4: Der geringere Teil der Bücher geht auf Folgen von und/oder Handlungsmöglichkeiten für Betroffene/Zeug_innen von Diskriminierung beziehungsweise auf Aspekte sozialer Gleichberechtigung ein.

2 Methode

Ausgehend von den Empfehlungen von Markom und Weinhäupl (2007), Schulbücher auch immer im Kontext ihrer Entstehung und Verwendung zu betrachten (S. 234-235), wurden die zu untersuchenden Schulbücher auch in Bezug auf ihre inhaltliche und strukturelle Gestaltung sowie exemplarisch auf ihre tatsächliche Einbindung in den Unterricht betrachtet. Wurden im theoretischen Teil bereits Umstände der Lehrbuchzulassung in Thüringen dargestellt, werden in den folgenden Abschnitten die Instrumente der Schulbuchanalyse vorgestellt. Zunächst wurde eine qualitative Inhaltsanalyse zur Darstellung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Biologiebüchern durchgeführt. Des Weiteren wurden Kernbeispiele aus einzelnen Lehrbüchern ausgewählt, die die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse illustrieren. Ergänzt wird die Schulbuchanalyse durch Perspektiven zweier Thüringer Lehrkräfte. Dafür wurde ein halbstrukturierter Leitfaden zum Umgang mit Schulbüchern für die Sexualaufklärung sowie zur Thematisierung sexueller/geschlechtlicher Vielfalt entwickelt, siehe dazu Abschnitt 2.2.

2.1 Schulbuchanalyse

2.1.1 Beschreibung der verwendeten Schulbücher

Mithilfe des Thüringer Schulbuchkatalogs (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2018) wurden alle aktuell vom TMBJS empfohlenen und dadurch für die Analyse relevanten Biologieschulbücher identifiziert.²² Es konnten elf Biologiebücher erfasst werden, die Tabelle 1 zu entnehmen sind. Diese wurden freundlicherweise durch das Referat

²² Der Schulbuchkatalog ist als Excel-Tabelle verfügbar und lässt sich durch Filteroptionen bearbeiten. Es wurden für diese Schulbuchanalyse alle Schultypen berücksichtigt, als Filteroptionen wurden bei *Fach* Biologiebücher ausgewählt (*Bi*), bei *Klassenstufe* (*Klst*) wurden folgende Optionen ausgewählt: 5-10, 7/8, 7-10, 7-9, 8, 9/10. Des Weiteren wurden Themenhefte ausgeschlossen.

28 für Lernmittel, Erwachsenenbildung und Bildungsfreistellung des TMBJS zur Leihgabe bereitgestellt. Bis auf ein Buch waren alle ausgewählten Biologiebücher jahrgangsübergreifend konzipiert. Je vier Bücher wurden für die Regelschule beziehungsweise das Gymnasium, zwei Bücher schulartübergreifend und eines für die Förderschule entwickelt. Je drei Bücher entstammten den Verlagen Klett, Schroedel, Cornelsen/Volk und Wissen, zwei dem DUDEN Schulbuchverlag. Die Auflagen sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1

Mittels des Schulbuchkatalogs identifizierte Biologiebücher

Schulart ¹	Jahr	Verlag	Titel	Auflage
FS	7-9	Schroedel	Stark in... Biologie - Physik - Chemie 2	A 4/2014
GY	7/8	DUDEN Schulbuchverlag	DUDEN Biologie 7/8	1.2.2012
GY/GES	7-10	Klett	Markl Biologie 2	1./2015
GY	7/8	Klett	Natura Biologie Thüringen 7/8	1.2011
RS	7/8	Cornelsen/Volk und Wissen	Biologie 7/8 - Regelschule Thüringen	1.4.2014
GY	7/8	Cornelsen/Volk und Wissen	Biologie plus 7/8 - Gymnasium Thüringen	1.4.2014
GY	7-10	Cornelsen/Volk und Wissen	Biosphäre - Ausgabe A, Band 2	1/2017
GY/RS	7/8	DUDEN Schulbuchverlag	DUDEN Lehrbuch Biologie 7/8	1.4.2015
RS	7/8	Klett	PRISMA Biologie 7/8: Thüringen, mit CDR	1.2011
RS	8	Schroedel	Linder Biologie: Thüringen 8 ²	A 2/2013
RS	7/8	Schroedel	Linder Biologie: Thüringen 7/8	2.2014

Anmerkungen. ¹ FS – Förderschule, GY – Gymnasium, RS – Regelschule, GES – Gesamtschule ² Dieses Buch wurde nicht in die weitere Schulbuchanalyse einbezogen, siehe dazu den folgenden Abschnitt.

Aus den oben genannten Büchern wurden jeweils die Kapitel zur Sexualerziehung exzerpiert. Ausschlaggebend dafür waren die Kapitelüberschriften, die Tabelle 2 im Anhang 1 zu entnehmen sind. Bis auf ein Buch enthielten alle Kapitelüberschriften die Worte „Fortpflanzung“ (acht Bücher), „Entwicklung“ (acht Bücher) und/oder „Sexualität“ (neun Bücher). Acht Kapitelüberschriften bezogen sich dabei explizit auf die Sexualität des „Menschen“, eine Kapitelüberschrift bezog sich auf den „Mensch[en] zwischen Geburt und Tod“.

Die Bände „Biologie 7/8 - Regelschule Thüringen“ (Göbel & Vopel, 2011a) und „Biologie plus 7/8 - Gymnasium Thüringen“ (Göbel & Vopel, 2011b) waren identisch in Inhalt und Gestalt. Dennoch wurden beide separat in die Analyse einbezogen, da sie als Bücher für zwei verschiedenen Schultypen potenziell mehr Schüler_innen erreichen. Hingegen wurde der Band „Linder Biologie Thüringen 8“ (Konopka, 2011b) von der Analyse ausgeschlossen, da er sich vom Band „Linder Biologie Thüringen 7/8“ (Konopka, 2011a) nur darin unterschied, dass er schuljahresübergreifend konzipiert war. Die beiden Bücher aus dem DUDEN Verlag ähnelten sich stark, wiesen aber trotzdem kleine Unterschiede im Text und in der Bildauswahl auf und wurden deshalb separat untersucht (Kemnitz & Müller, 2009a, 2009b). Letztendlich wurden zehn Bücher in die weitere Analyse einbezogen.

In Tabelle 2 wurde festgehalten, welchen Anteil die Kapitel jeweils an der Gesamtseitenzahl des Schulbuches hatten, dabei wurde nach der Anzahl der im Buch berücksichtigten Jahrgangsstufen korrigiert.²³ Von 80.5 Seiten bis 135.5 Seiten pro Jahrgangsstufe nimmt das Kapitel zur Sexualerziehung ein Anteil von 18 % bis 32 % ein. Das Geschlecht der an der Buchentwicklung beteiligten Autor_innen wurde ebenfalls erhoben, siehe dazu Tabelle 2. Bei keinem der Bücher waren die Autorinnen in der Mehrzahl: bei nur fünf Büchern war das Geschlechterverhältnis (annähernd) ausgewogen, bei weiteren vier waren männliche Autoren doppelt so häufig vertreten wie weibliche Autorinnen, bei einem sogar um ein achtfaches häufiger.

²³ Einfachheitshalber wurde für die Berechnung davon ausgegangen, dass jedes Schuljahr mengenmäßig gleichermaßen zum Inhalt des Schulbuches beiträgt, zum Beispiel wurde bei einem jahrgangsübergreifenden Buch für die Klassen 7 und 8 die Gesamtseitenzahl durch zwei geteilt.

2.1.2 Methode der Schulbuchanalyse

Die Schulbuchanalyse orientierte sich in ihrer Methodik an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Nach Mayring will die Inhaltsanalyse: „*Kommunikation analysieren, fixierte Kommunikation analysieren, [...] systematisch, [...] regelgeleitet, [...] theoriegeleitet vorgehen*“ sowie „das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen*.“ (Mayring, 2010, S. 13). Ziel der vorliegenden Schulbuchanalyse war es, die (fixierte) Kommunikation und Information bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Biologiebüchern von Autor_innen als Sender_innen, Lehrkräften als Reproduzierenden und Schüler_innen als Empfänger_innen zu untersuchen.

Dafür wurden zunächst zwei separate Kategoriensysteme entwickelt, die jedoch ineinandergreifend auf die zu untersuchenden Schulbuchkapitel angewendet wurden. Zum einen wurde induktiv für die verschiedenen Darstellungsformen ein Kategoriensystem entwickelt. Es wurden folgende Darstellungskategorien unterschieden: Überschrift, Text, Abbildung, Glossar, Aufgabenstellung und Textbeispiel. Das ausführliche Kodiermanual für die Darstellungsformen ist Anhang 2 zu entnehmen.

2.1.3 Entwicklung des Kategoriensystems für die qualitative Inhaltsanalyse

Zum anderen wurde ausgehend von der Definition heterosexistischer Diskriminierung²⁴ und den unter 1.6 genannten Befunden ein inhaltliches Kategoriensystem entwickelt. Dieses Kategoriensystem beruhte in Anlehnung an Volk (2018) auf geschlossenen Leitfragen an die zu untersuchenden Schulbuchkapitel (S. 28), die Kodierung der Leitfragen erfolgte also mit „Ja“ oder „Nein“. Zudem wurde eine dritte Kodierungsmöglichkeit eingeführt: „NI - Nicht intendiert/interpretierbar“. Die Funktion dieser Kodierung war, in Zweifelsfällen von tendenziösen Antworten absehen zu können, siehe dazu Volk (2018, S. 28). Von dieser Kodierungsmöglichkeit wurde Gebrauch gemacht, wenn innerhalb der jeweiligen Darstellungsform nicht ausreichend Information vorhanden war, um eine eindeutige Kodierung vorzunehmen beziehungsweise wenn die Intention der Autor_innen nicht eindeutig erkennbar war. Waren beispielsweise keine sprachlichen Formen vorhanden, die geschlechter-(un-)gerecht formuliert werden konnten, wurde in der jeweiligen Darstellungsform mit NI kodiert.

Unter sechs Überkategorien (*Sprache, Geschlechterkonstruktion, Geschlechterstereotype/-rollen, Geschlechtliche Vielfalt, Sexuelle Vielfalt, LSBTI-Perspektiven*) wurden insgesamt 24 Leitfragen formuliert, deren Herleitung in den folgenden

²⁴ Siehe dazu Abschnitt 1.3.4.

Abschnitten näher erläutert werden. Alle dazugehörigen Kodierregeln sind dem ausführlichen Kodiermanual in Anhang 3 zu entnehmen. Zunächst wurden innerhalb einer Darstellungskategorie die Leitfragen an die jeweilige Darstellungsform gestellt, beispielsweise „Wird im *Glossar* durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?“ Auf Basis der sich daraus ergebenden Antworten/Kodierungen wurden Entscheidungsregeln formuliert, um die Leitfragen auf Kapitelebene beantworten zu können, siehe dazu Anhang 3. In einem ersten Kodierdurchgang wurde das deduktiv entwickelte Kodiermanual induktiv um (teilweise darstellungsformspezifische) Kodierregeln erweitert und mittels dieses erweiterten Manuals eine erneute Kodierung vorgenommen. Die Erweiterungen wurden im Kodiermanual im Anhang 3 grau eingefärbt. Um ein detaillierteres Bild der Konstruktionen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Thüringer Biologiebüchern zu erhalten, wurden vereinzelt Ankerbeispiele für alle Überkategorien erfasst. Diese werden im Ergebnisteil berichtet.

A: *Sprache*. Die Überkategorie *Sprache* orientierte sich an der Anrede/Bezeichnung von Gruppen in der Skala „Sprache personenbezogen“ von Moser (2013, S. 222). Die von Moser (2013) als „geschlechtergerechte Sprache“ bezeichneten Formen wurden jedoch als „binär-geschlechtergerecht“ aufgenommen, da sie nur auf zwei der Geschlechter sprachlich eingehen (S. 222). Zudem wurde eine Leitfrage zu tatsächlich geschlechtergerechten Formen formuliert, die geschlechtsneutrale Formen, substantivierte Partizipien und Wörter mit lexikalischem Geschlecht (zum Beispiel *das Mädchen*) umfasste (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 47, 54; Volk, 2018, S. 29).

B: *Geschlechterkonstruktionen*. Ausgehend von den Leitfragen in den Untersuchungen von Bittner (2012, S. 12) und Volk (2018, S. 30) wurden unter der Überkategorie *Geschlechterkonstruktion* drei Fragen formuliert, die auf den gesellschaftlichen Einfluss auf Geschlecht und die daraus resultierende Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht sowie auf die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit eingingen.

C: *Geschlechterrollen und -stereotype*. In vielen Schulbuchanalysen zu Geschlechterstereotypen wird die Grundlage für die Kodierung als *stereotyp/nicht stereotyp* nicht berichtet (zum Beispiel bei Bittner, 2012; Karasiak, 2010; Moser, 2013; Sovič & Hus, 2015). Lediglich Anh Vu (2008) berichtet von Dichotomien, anhand derer sich das Geschlechterverhältnis untersuchen ließe. Die Konstruktion von Geschlechterstereotypen beinhaltet immer auch die Annahme, es gebe lediglich zwei Geschlechter, deren Unterscheidung anhand von Charakteristika möglich sei. Ausgehend davon wurden in dieser Arbeit Stereotype als eine prinzipielle Unterscheidung zwischen zwei Geschlechtern

beziehungsweise als eine Zuordnung von gegensätzlichen Eigenschaften/Charakteristika zu diesen beiden Geschlechtern aufgefasst.

Unter dieser Grundannahme wurden in der Überkategorie *Geschlechterrollen und -stereotype* drei Leitfragen formuliert, die sich grob an dem „Grad der Distanzierung von Stereotypen“ nach Bittner (2012) orientierten (S. 65). So wurde gefragt, ob Stereotype thematisiert werden, ob sie in Frage gestellt werden und ob sich weitere generalisierende Geschlechtszuschreibungen finden, wie beispielsweise die Einteilung in Jungen-/Mädchen-Arbeitsgruppen für die Lösung von Aufgaben ohne erkennbaren Grund (Göbel & Bittner, 2013, S. 23).

D: Geschlechtliche Vielfalt. Ausgehend von der Checkliste für einen kritischen Umgang mit Schulbüchern von Göbel und Bittner (2013) wurden drei Leitfragen in der Überkategorie *Geschlechtliche Vielfalt* entwickelt (S. 22-24). So wurde separat nach der Thematisierung von Inter* und Trans* als geschlechtliche Identität gefragt und untersucht, ob diese Identitäten unabhängig von Störungsbildern und Krankheiten thematisiert wurden.

E: Sexuelle Vielfalt. Abgeleitet aus der Annahme der Heteronormativität wurden die Leitfragen in der Überkategorie *Sexuelle Vielfalt* formuliert. Bittner (2012) konnte zeigen, dass Homo-/Bisexualität häufig von Heterosexualität abgegrenzt wurde, indem keine explizite Erläuterung von Heterosexualität erfolgte (S. 57). Daher wurden für alle drei sexuelle Orientierungen separate Leitfragen nach deren Thematisierung entwickelt. Des Weiteren wurde in Anlehnung an Göbel und Bittner (2013) danach gefragt, ob die Thematisierung von Homo-/Bisexualität unabhängig von Krankheiten erfolgte und ob lesbische und schwule Personen gleich häufig dargestellt wurden (S. 22).

F: LSBTI-Perspektiven. Für die Überkategorie *LSBTI-Perspektiven* wurden sechs Leitfragen zur Einbindung von Lebensrealitäten geschlechtlich diverser und/oder homo-/bisexueller Menschen formuliert. Diese Leitfragen zielten vor allem darauf ab, eine bloße Erläuterung von Begrifflichkeiten geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den zu untersuchenden Schulbüchern sichtbar zu machen. Erfragt wurde die Thematisierung von Erfahrungen im sozialen und rechtlichen Kontext, beispielsweise das Leben in Regenbogenfamilien, Coming-out-Erfahrungen sowie die rechtliche Situation von LSBTI. Dafür wurden Kategorien/Leitfragen aus den Arbeiten von Göbel und Bittner (2013, S. 24), Volk (2018, S. 29) und Ziemer (2010, S. 71) integriert. Zwei Leitfragen beinhalteten die Thematisierung von Lebensrealitäten, vier weitere die (rechtliche) Diskriminierung von LSBTI. In Anlehnung an Göbel und Bittner (2013) wurde separat nach der Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen, deren Folgen und Handlungsmöglichkeiten für

Betroffene/Zeug_innen sowie nach der Darstellung rechtlicher Aspekte für LSBTI gefragt (S. 24).

2.2 Lehrkräfte-Befragung

2.2.1 Stichprobe für die Befragung der Lehrkräfte

Für die Befragung der Lehrkräfte wurde über den Mailverteiler der GEW Thüringen eine Anfrage an Referendar_innen geschickt und eine Jenaer Schule direkt angefragt. Zudem wurde über das Lehramtsreferat der Friedrich-Schiller-Universität Jena [FSU], in einer Lehramtsvorlesung der FSU und im Bekanntenkreis der Verfasserin für eine Teilnahme an einem Interview geworben. In Frage kommende Interviewpartner_innen wurden über den Gegenstand, den Umfang und die Dauer der Befragung aufgeklärt. Ziel war es, einen etwaigen Vergleich zwischen Lehrkräften mit geringer und Lehrkräften mit mehrjähriger Berufserfahrung ziehen zu können. Aufgrund mangelnder Rückmeldungen konnten nur zwei statt der geplanten vier Interviews durchgeführt werden. Diese zwei Interviews wurden mit einem Referendar²⁵ und einer Lehrerin für Biologie geführt. Details zu den befragten Personen und den Interviews sind Tabelle 3 zu entnehmen. Die Befragten erhielten eine kleine Aufwandsentschädigung in Form von Süßigkeiten.

Tabelle 3

Interviewpartner_innen für Lehrkräftebefragung

	Alter	Studienabschluss	Berufserfahrung	Schulform	Dauer des Interviews
			Seit 0,5 Jahren im		
Referendar	31	2015	Vorbereitungsdienst, davor 2 Jahre Sexualpädagoge	Gymnasium	31:56 min
Lehrerin	35	2015	Seit 1,5 Jahren im Beruf	Gymnasium	25:39 min

2.2.2 Interviewleitfaden für die Befragung der Lehrkräfte

Für die Interviews wurde ein halbstrukturierter Gesprächsleitfaden entworfen, der Anhang 4 zu entnehmen ist. Der Aufbau der Interviews orientierte sich an den Interviewleitfäden von Anh Vu (2008, S. 48–49). Zunächst wurden allgemeine Fragen zur

²⁵ In Thüringen wird das Referendariat für Lehramtsanwärter_innen Vorbereitungsjahr genannt. Im Folgenden soll jedoch weiterhin von Referendar_innen gesprochen werden.

Person sowie zur Ausbildung und Berufserfahrung gestellt. Im Mittelpunkt des Interviews standen Fragen zum Umgang mit Schulbüchern und zur Thematisierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt im Sexualkundeunterricht. Fragen zu eigenen Stereotypen der Lehrkräfte wurden dabei außen vor gelassen, da in dieser offenen Gesprächsform nicht ausreichend für sozial erwünschtes Antworten kontrolliert werden konnte. Allerdings wurden die Interviewpartner_innen gefragt, wie sie selbst zum Thema geschlechtliche/sexuelle Vielfalt stehen. Zudem wurde näher auf den Thüringenbezug der Schulbuchanalyse eingegangen. Es wurden die Bekanntheit des TBP-18 und des Thüringer Landesprogramms sowie Handlungsbedarfe in Thüringen erfragt. Die Interviewpartner_innen wurden angeregt, nicht nur eigene Erfahrungen, sondern auch Beobachtungen aus dem schulischen Alltag (zum Beispiel Gespräche mit Kolleg_innen) zu teilen. Die Interviews wurden transkribiert, die Auswertung erfolgte ohne ein Kodiersystem. Vielmehr wurden zentrale Aussagen der Interviews hervorgehoben.

3 Ergebnisse

3.1 Schulbuchanalyse

3.1.1 Reliabilitätsüberprüfung der Kategoriensysteme

Eine Reliabilitätsüberprüfung für die zwei Kategoriensysteme erfolgte mittels der Zweitkodierung für zwei Schulbücher, erhoben wurde die prozentuale Übereinstimmung der einzelnen Kodierungen.²⁶ Die Reliabilitätsüberprüfung wurde von zwei Psychologie-Studierenden durchgeführt, die dafür mit Versuchspersonenstunden entlohnt wurden. Es wurden drei separate Reliabilitätswerte entwickelt: die Reliabilität für die Übereinstimmung der Darstellungsformen, die Übereinstimmung der Leitfragenkodierung und für die Befolgung der Entscheidungsregeln. Die einzelnen Reliabilitätswerte sind Anhang 5 zu entnehmen. Anmerkungen der Studierenden zu Schwierigkeiten bei der Zweitkodierung werden in der Diskussion aufgegriffen.

Für die Erfassung der verschiedenen Darstellungsformen ergaben sich Reliabilitätswerte von .95 (Zweitkodierung durch Person A) beziehungsweise .85 (Zweitkodierung durch Person B). Die Übereinstimmung der Leitfragenkodierung wurde für

²⁶ Dafür wurden die zwei Bücher ausgewählt, in denen alle Darstellungsformen enthalten waren. Die Zuteilung auf die Art der Überprüfung (Darstellungsformen oder Inhalt) erfolgte per Ziehung. Die Darstellungsformen wurden für das Buch „Prisma Biologie 7|8“ von Bergau et al. (2011) überprüft, das inhaltliche Kategoriensystem anhand des Bandes „Natura 7|8“ von Beyer, Eck, Remé und Steinert (2011).

die Gesamtzahl der Kodierungen erfasst, hier lag die Reliabilität bei .75 (Person A) respektive .61 (Person B). Tabelle 5 sind ebenfalls die Übereinstimmungen im Einzelvergleich der Darstellungsformen beziehungsweise der Leitfragen zu entnehmen. So wurden auf Darstellungsebene die höchsten Reliabilitätswerte für *Überschriften* erreicht (A: .91, B: .83), die niedrigsten für *Glossare* (A: .58) beziehungsweise *Aufgabenstellungen* (B: .37). Auf Ebene der einzelnen Leitfragen reichten die Einzelreliabilitäten von .16 bis 1., im Schnitt waren bei Person A 4.5 Kodierungen pro Leitfrage richtig, bei Person B nur 3.71. Die Befolgung der Entscheidungsregeln wurde davon unabhängig ausgewertet.²⁷ Bei Person A lag die Reliabilität bei 1., bei Person B bei .96.

3.1.2 Darstellungsformen in den untersuchten Schulbüchern

Überschriften, Texte, Abbildungen und Aufgabenstellungen waren in allen zehn untersuchten Büchern enthalten, vier Bücher hatten zudem Glossare, vier Bücher enthielten Textbeispiele. Um den Informationsgehalt der jeweiligen Darstellungsformen vergleichen zu können, wurde die Anzahl der NI-Kodierungen pro Darstellungsform aufsummiert und daraus ein Kennwert berechnet (0 = in keiner der Kategorien ließ sich in dieser Darstellungsform eine Kodierung mit Ja/Nein treffen, 1 = in allen Kategorien ließ sich in dieser Darstellungsform eine Kodierung mit Ja/Nein treffen).²⁸ In Tabelle 4 sind die entsprechenden Kennwerte festgehalten, den höchsten Informationsgehalt hatten demnach die Textabschnitte, den niedrigsten die Überschriften.

²⁷ Das heißt, auch wenn eine Leitfrage „falsch“ kodiert wurde, konnte die Befolgung der Entscheidungsregel auf Kapitelebene „richtig“ sein. Um also Folgefehler zu vermeiden, wurde die Befolgung der Entscheidungsregel separat erfasst.

²⁸ Die Berechnung basierte auf den Kodierungen der Erstkodierung.

Tabelle 4

Informationsgehalt der untersuchten Darstellungsformen

Darstellungsform	Überschrift (n = 10)	Text (n = 10)	Abbildung (n = 10)	Glossar (n = 4)	Aufgabe (n = 10)	Textbeispiel (n = 6)
Anzahl der Kodierungen mit NI	207	18	52	18	50	79
Gesamtanzahl der möglichen Kodierungen ¹	240	240	240	96	240	144
Durchschnittlicher Informationsgehalt ²	.14	.92	.78	.81	.79	.45

Anmerkungen. ¹ Gesamtanzahl der möglichen Kodierungen ergibt sich aus dem Produkt der Anzahl der Kategorien (24) und der Anzahl der Bücher, die diese Darstellungsform enthielten.

² Berechnung: $1 - (\text{Anzahl der Kodierungen mit NI} / \text{Anzahl der möglichen Kodierungen in dieser Darstellungsform})$.

3.1.3 Ergebnisse der qualitativen Schulbuchanalyse

Die gesammelten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse sind Anhang 6 zu entnehmen, die Tabellen 7 bis 16 mit den einzelnen Analysen auf Kapitelebene sind Anhang 8 zu entnehmen. Zur besseren Orientierung wurden alle Leitfragen mit Kürzeln versehen, welche sich auf die unter 2.1.3 beschriebenen Überkategorien beziehen. Für die Überprüfung der Hypothesen wurden sowohl die in der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Kodierungen als auch Schlüsselzitate herangezogen, welche im Folgenden gemeinsam berichtet werden. Welche Leitfragen für die Überprüfung der Hypothesen herangezogen wurden, ist den in Klammern angegebenen Kürzeln zu entnehmen.

Geschlechtliche Vielfalt

Hypothese 1.1 Der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype wurden in acht von zehn Büchern in mindestens einer Darstellungsform thematisiert, allerdings nur in vier Büchern auf Textebene (B1). Eine Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht wurde in drei Büchern vorgenommen (B2). Besonders deutlich wurde dies im Buch „Natura 7|8“ dargestellt: „Denn auch wenn

Gehirnforscher Unterschiede in weiblichen und männlichen Gehirnen festgestellt haben, werden viele typische Eigenschaften durch unsere Gesellschaft und Erziehung bestimmt.“ (Beyer, Eck, Remé & Steinert, 2011, S. 79). In „Linder Biologie“ wurde zudem der Einfluss von gesellschaftlicher Anerkennung noch weiter herausgestellt: „Generell ergeben sich Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern immer durch genetische und gesellschaftliche Einflüsse. Wer sich so verhält, wie es die Gesellschaft, in der man lebt, von seinem Geschlecht erwartet, wird anerkannt und gelobt.“ (Konopka, 2011a, S. 120–121).

Die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht erfolgte jedoch – wenn überhaupt – eher im Kontext von Trans*-Identität und Intersexualität (beispielsweise Göbel & Vopel, 2011a, S. 111; Markl & Gauß, 2015, S. 249) beziehungsweise im Zusammenhang mit Geschlechterstereotypen (Konopka, 2011a, S. 120–121). So wurden zwar verschiedene Faktoren von Geschlechtlichkeit benannt, diese beruhten jedoch stets auf einer Unterscheidung von weiblich und männlich. Auch in Aufgabenstellungen wurden Schüler_innen nicht angeregt, diese Binarität weiter zu hinterfragen (beispielsweise Göbel & Vopel, 2011a, S. 113; Göbel & Vopel, 2011b, S. 113; Konopka, 2011a, S. 108).

Hypothese 1.2 In nur einem Lehrbuchkapitel wurde die Norm der Zweigeschlechtlichkeit thematisiert und in Frage gestellt: im Lehrbuch „Biosphäre Sekundarstufe I“ (B3). Dort wurde Zweigeschlechtlichkeit aus der Perspektive geschlechtlich diverser Menschen kritisiert: „[Intergeschlechtliche] sind aufgrund ihrer körperlichen Merkmale nicht eindeutig dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zuzuordnen. Einige Betroffene bezeichnen sich als ‚dem dritten Geschlecht‘ zugehörig. Viele transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Menschen empfinden die strenge Unterteilung in männliches und weibliches Geschlecht als psychisch belastend, da diese Unterscheidung Menschen ausgrenzt und zu sozialer Intoleranz führt.“ (Grimm et al., 2017, S. 374).

Ogleich in den anderen Schulbüchern mehrfach auf Geschlechterstereotype eingegangen wurde,²⁹ bewegte sich diese Thematisierung stets unter der Annahme der Existenz nur zweier Geschlechter und einer Unterscheidung von „typischem“ vs. „nicht typischem“ Verhalten (beispielsweise Beyer et al., 2011, S. 79). Zudem war im Kontext geschlechtlicher Vielfalt mehrfach von einer „eindeutigen“ beziehungsweise „nicht eindeutigen“ Zuordnung von Geschlechterzugehörigkeit die Rede (Beyer et al., 2011, S. 95; Konopka, 2011a, S. 124). In mehreren Aufgabenstellungen wurde das binäre Geschlechtermodell nicht in Frage gestellt. Teilweise erfolgte sogar dessen Bestärkung,

²⁹ Siehe dazu die Ergebnisse zu Hypothese 1.4.

indem beispielsweise Schüler_innen aufgefordert wurden, Geschlechterunterschiede zu sammeln (Bergau et al., 2011; Konopka, 2011a, S. 108).

Hypothese 1.3 In sechs von zehn Büchern wurde Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert (D1), in fünf Büchern wurde auf Inter* eingegangen (D2). In diesen fünf bzw. sechs Büchern erfolgte die Nennung unabhängig von Störungen beziehungsweise nicht-pathologisierend (D3). Bei Markl und Gauß (2015) wurde im Kontext von Intersexualität zwar zunächst pathologisierend von einer Entwicklungsstörung gesprochen (S. 249), im Glossar wurde Intersexualität jedoch als „körperliche Entwicklung“ bezeichnet (S. 360). Teilweise wurde geschlechtliche Vielfalt fachlich inkorrekt als „sexuelle Ausrichtung“ (Göbel & Vopel, 2011a, S. 111; Göbel & Vopel, 2011b, S. 111) oder „besondere Ausprägung der Sexualität“ (Konopka, 2011a, S. 124) bezeichnet. Hingegen wurde bei Grimm et al. (2017) der Begriff „Geschlechtsidentität“ zielgruppengerecht und fachlich korrekt erläutert: „Meistens fühlen sich Menschen mit weiblichen Geschlechtsmerkmalen als Frau und Menschen mit männlichen Geschlechtsmerkmalen als Mann, aber nicht immer. Menschen, bei denen die Geschlechtsmerkmale nicht mit dem Empfinden übereinstimmen, werden als Transgender oder als transgeschlechtlich bezeichnet.“ (S. 374).

Hypothese 1.4 In sechs Büchern wurden Geschlechterstereotype thematisiert und als solche benannt, in drei Büchern wurden sie nicht benannt, für ein Buch ließ sich diesbezüglich keine Aussage treffen (C1). Allerdings wurden in sieben Büchern Geschlechterstereotype in Frage gestellt (C2). In fünf Büchern fanden sich unreflektierte Geschlechterzuschreibungen, für die andere Hälfte der Bücher ließ sich diese Frage verneinen (C3). Allerdings unterschieden sich die Kodierung der Leitfragen in den verschiedenen Darstellungsformen stark. In acht Büchern wurden auf der Textebene Generalisierungen vermieden, auf Bildebene konnte dazu nur schwer eine Aussage getroffen werden. Nur für zwei Bücher wurde festgestellt, dass Abbildungen und Bildunterschriften generalisierende Zuschreibungen vermieden.

In Bezug auf Geschlechterstereotype fiel in seinem Umfang besonders das Unterkapitel „Typisch Mann – typisch Frau?“ von Konopka (2011a, S. 120–121) auf. Hier wurden Geschlechterstereotype aus mehreren Perspektiven beleuchtet: so wurden wissenschaftliche Befunde zu Geschlechterunterschieden, aber auch -gemeinsamkeiten thematisiert. Zudem wurde auf daraus resultierende Benachteiligungen eingegangen – nicht nur für das weibliche Geschlecht: „Das in unserer Gesellschaft geförderte Jungen- und Männerbild pflegt die Vorstellung von ‚coolen‘, starken und mutigen Jungen. [...] Allerdings

scheinen viele Jungen diesen Erwartungen und dem damit verbundenen Druck nicht gewachsen zu sein. [...] Sozialforscher haben dieses Phänomen untersucht und sind zu dem Schluss gekommen, dass ‚das größte Problem der Jungen ist, dass sie keine Probleme haben dürfen‘. Daraufhin hat man eine Reihe von Förderprojekten speziell für Jungen ins Leben gerufen.“ (Konopka, 2011a, S. 121).

Ebenfalls bei Konopka (2011a) wurden Geschlechterklischees in einer Aufgabe thematisiert: „Erkläre mit eigenen Worten, was ein Klischee ist. Erläutere, welche Bilder auf dieser Seite einem Klischee entsprechen.“ (S. 121). In anderen Schulbüchern wurden in Aufgabenstellungen Geschlechterstereotype reproduziert und nicht in Frage gestellt beziehungsweise wurden generalisierte Geschlechtszuschreibungen vorgenommen. So sollten zum Beispiel in „Biosphäre Sekundarstufe“ fiktive Bekannschftsanzeigen den (zwei) Geschlechtern zugeordnet werden. Die Sinnhaftigkeit einer solchen Zuordnung wurde dabei nicht in Frage gestellt (Grimm et al., 2017, S. 375).

In Abbildungen fanden sich sowohl geschlechterunterscheidende Zuschreibungen als auch Beispiele, in denen Geschlechterrollen aufgebrochen beziehungsweise Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern aufgezeigt wurden. Bei Göbel und Vopel (2011a, S. 81, 2011b, S. 81) wurde Flirtverhalten nur mit Abbildungen von Mädchen/Frauen illustriert. Bei Fruth et al. (2010) wurden hingegen Jungen und Mädchen mit „den gleichen Problemen“ nebeneinander dargestellt (S. 132). Auch beim Thema „Nein sagen“ wurden Geschlechterkonstruktionen (männlich = aktiv, weiblich = passiv) aufgebrochen, siehe dazu die Abbildung 1 im Anhang 7 aus Markl und Gauß (2015) oder bei Bergau et al. (2011, S. 62).

Hypothese 1.5 In keinem der Bücher wurde vollständig auf eine Verwendung des generischen Maskulinums verzichtet (A1). Allerdings fanden sich in jedem der untersuchten Bücher Beispiele für geschlechtergerechte Sprachformen, sowohl binär-geschlechtergerechte als auch geschlechtsneutrale (A2, A3). In „Markl Biologie 2“ (Markl & Gauß, 2015) und „Biosphäre Sekundarstufe 1“ (Grimm et al., 2017) fanden sich nahezu durchgängig binär-geschlechtergerechte oder geschlechtsneutrale Sprachformen, lediglich einzelne Personenbezeichnungen wie „Partner“ oder „Freund“ wurden nicht geschlechtergerecht formuliert. Im Buch von Grimm et al. (2017) fanden sich besonders sensible Sprachformen wie „Mutter- und Vaterliebe“ (Grimm et al., 2017, S. 372). Gendersensible Formen mit gender gap oder Asterix waren nicht zu finden.

Sexuelle Vielfalt

Hypothese 2.1. In neun von zehn Büchern wurde der Begriff Homosexualität erklärt (E2), allerdings nur in sieben Büchern auch Bisexualität (E3). In ebenfalls nur sieben von zehn Büchern wurde der Begriff Heterosexualität erklärt (E1). In drei Büchern wurde also Heterosexualität entweder gar nicht benannt oder als Grundannahme von sexueller Orientierung verhandelt. Im direkten Vergleich der sexuellen Orientierungen ergab sich, dass in nur sechs Büchern alle drei genannten Formen (annähernd) gleichwertig behandelt wurden, in vier Büchern wurden Homo-/Bisexualität nachrangig genannt (E4). Besonders deutlich wurde dieses Ungleichgewicht im Vergleich von Textebene und Glossaren. Zwar wurde in den vier Büchern, die ein Glossar enthielten, alle drei Formen der Sexualität erwähnt. Die Darstellung im Text unterschied sich davon jedoch deutlich. Während in acht von zehn Büchern auf textlicher Ebene auf den Begriff Homosexualität eingegangen wurde, wurden Hetero- und Bisexualität nur in jeweils fünf Büchern im Text thematisiert, in fünf weiteren Büchern jedoch nicht. Auf bildlicher Ebene fiel auf, dass gleichgeschlechtliche Paare nur in einem einzigen Buch unabhängig vom Thema sexuelle Vielfalt dargestellt wurden („Prisma Biologie 7|8“, Bergau et al., 2011, S. 48–49). In einem Buch wurde Homosexualität nur bildlich, nicht aber im Text dargestellt und auch nicht begrifflich erläutert (Fruth et al., 2010, S. 145).

Oft wurden in ein- und demselben Buch nicht-heterosexuelle Orientierungen sowohl gleichbehandelt als auch verbesondert. So wurde in den einleitenden Texten bei Beyer et al. (2011, S. 76–78), Fruth (2010, S. 132) und Grimm et al. (2017, S. 356–357) zu Pubertät und Partnerschaft im Text die sexuelle Orientierung der angesprochenen Schüler_innen offen gelassen. Ein erneutes Eingehen auf sexuelle Vielfalt erfolgte dann aber verbesondernd im Rahmen von Themenseiten (Beyer et al., 2011, S. 93, Fruth et al., 2010, S. 145) beziehungsweise durch eine Ausgrenzung bei der Thematisierung von Pubertät: „Die Umwelt und vor allem das andere Geschlecht werden plötzlich mit anderen Augen betrachtet.“ (Grimm et al., 2017, S. 360). Auch in zwei anderen Büchern wurden homo-/bisexuelle Liebende am Kapitelanfang ausgegrenzt, indem das Einsetzen der Pubertät mit dem Interesse für das andere Geschlecht direkt in Verbindung gebracht wurde (Kemnitz & Müller, 2009a, S. 157, 2009b, S. 75).

In den Büchern von Bergau et al. (2011), Göbel und Vopel (2011a, 2011b), Konopka (2011a) sowie von Markl und Gauß (2015) wurden zu Beginn des Kapitels zwar vorrangig Abbildungen und Beispieltex te zu heterosexuellen Partnerschaften gewählt, auf textlicher Ebene aber die sexuelle Orientierung offengelassen. Eine erneute Thematisierung sexueller

Vielfalt erfolgte dann größtenteils im Fließtext und nicht verbesondernd auf Themenseiten. Im Buch von Bergau et al. (2011) wurden bereits zu Beginn des Kapitels gleichgeschlechtliche Paare bildlich dargestellt. Im Buch von Konopka (2011a) wurde die Vielfalt sexueller Orientierung zusätzlich durch polyamore³⁰ Beziehungen illustriert, siehe dazu Abbildung 2 in Anhang 7. Im dazugehörigen Text wird Polyamorie jedoch an eine bisexuelle Orientierung geknüpft: „Manche Menschen gehen sowohl homosexuelle als auch heterosexuelle Beziehungen ein. Sie tun dies manchmal sogar parallel und bevorzugen beide Geschlechter gleichermaßen. Man spricht dann von Bisexualität.“ (Konopka, 2011a, S. 124).

Hypothese 2.2 In acht von zehn Büchern wurden Homo-/Bisexualität getrennt von Problembereichen thematisiert (E5). In keinem der untersuchten Bücher wurden Homo- oder Bisexualität direkt mit sexualisierter Gewalt, Prostitution oder Geschlechtskrankheiten in Verbindung gebracht. Allerdings wurde sexuelle Vielfalt in drei Büchern (Bergau et al., 2011, S. 62–63; Beyer et al., 2011, S. 92–93; Fruth et al., 2010, S. 145) auf Themenseiten dargestellt, auf denen unter anderem negative Aspekte von Sexualität verhandelt wurden. Allerdings wurden im Buch von Bergau et al. (2011) bereits zu Beginn des Kapitels homosexuelle Paare bildlich dargestellt und der einleitende Text zu Pubertät und Beziehungen ließ Freiraum für homo-/bisexuelle Paarkonstellationen (S. 48-49).

Hypothese 2.3. Auf bildlicher Ebene wurden in fünf von zehn Büchern gleichgeschlechtliche weibliche Paare gar nicht beziehungsweise weniger häufig dargestellt als gleichgeschlechtliche männliche Paare (E6). In drei Büchern wurden nur schwule Paare dargestellt (Göbel & Vopel, 2011a, S. 111, 2011b, S. 111; Kemnitz & Müller, 2009b, S. 164). Im anderen Buch von Kemnitz und Müller (2009b, S. 81) waren gar keine homosexuellen Paare bildlich dargestellt.

LSBTI-Perspektiven

Hypothese 3.1 und Hypothese 3.2 In nur zwei Büchern wurden Perspektiven von geschlechtlich diversen Personen vermittelt (F1). Auf bildlicher Ebene wurden Inter* und

³⁰ *Polyamorie* meint, dass gleichzeitig mehr oder weniger verbindliche Beziehungen mit verschiedenen Personen geführt werden, unter Wissen und Akzeptanz aller Beteiligten. Zur Vielfalt von Beziehungskonzepten siehe auch Debus (2017, S. 822-823).

Trans* in keinem der Bücher dargestellt (F1/D1/D2).³¹ Lediglich Transvestiten wurden in zwei Büchern abgebildet. In einem Buch erfolgte die Darstellung in direkter Verbindung mit der Erläuterung des Begriffes „Transvestit“ (Bergau et al., 2011, S. 61). Im Buch von Konopka (2011a) wurde ein Transvestit im Kontext von sexuellem Begehren und der Bildunterschrift „Liebe ist vielfältig“ dargestellt, siehe dazu Abbildung 2 im Anhang 7 (S. 125). In Textbeispielen (sechs Bücher) wurden geschlechtlich diverse Personen ebenfalls nicht berücksichtigt. Eine direkte Ansprache von Trans* und Inter* erfolgte nur im Buch von Markl und Gauß (2015): „Sowohl für transsexuelle als auch für intersexuelle Menschen ist der Weg zu eigenen Identität viel schwieriger und herausfordernder. Oft begegnen sie Unverständnis und Vorurteilen. Gleichzeitig haben sie es besonders schwer, ihre eigenen sexuellen Bedürfnisse und Vorlieben herauszufinden. Diese zu entdecken ist für alle ein ganz wichtiger Schritt auf dem Weg des Erwachsenwerdens. Vertraue bei diesem Prozess deinen Gefühlen.“ (S. 249).

In allen zehn Büchern wurde in mindestens einer Darstellungsform auf homo-/bisexuelle Lebensrealitäten eingegangen (F2). Oft erfolgte jedoch keine direkte Ansprache homo-/bisexueller Jugendlicher, wie folgende Aufgabe aus dem Buch von Bergau et al. (2011, S. 62–63) illustriert: „Immer noch haben viele Menschen Vorbehalte gegenüber Homosexuellen. Warum ist das wohl so? Diskutiert in der Klasse.“. Auch bei Kemnitz und Müller (2009a, S. 182, 2009b, S. 96) wurden Homosexuelle als Adressat_innen ausgegrenzt: „Informiere dich im Internet über das Thema ‚Homosexualität‘. Wie denkst du über Homosexuelle in unserer Gesellschaft und deren Forderungen nach Gleichberechtigung?“.

Es fiel auf, dass mehrfach zu „Toleranz gegenüber Homosexuellen“ aufgefordert wurde (beispielsweise Bergau et al., 2011, S. 62–63, Grimm et al., 2017, S. 374). Auf bildlicher Ebene wurden für Leitfrage F2 nur solche Darstellungen von gleichgeschlechtlichen Paaren berücksichtigt, die sich nicht in unmittelbarer Nähe zum Textabschnitt zu Homo-/Bisexualität befanden. Mit dieser Einschränkung konnten nur zwei Bücher gefunden werden, die gleichgeschlechtliche Paare bildlich auch in einem allgemeineren Kontext (wie beispielsweise auf den einleitenden Seiten des Kapitels) darstellten.

Coming-out-Erfahrungen wurden in sehr unterschiedlichem Maße thematisiert. Das (auf die sexuelle Orientierung bezogene) Coming-out wurde bei Kemnitz und Müller (2009a, S. 164, 2009b, S. 81) pauschalisierend dargestellt: „Da das Tabu gebrochen ist, fällt das

³¹ Dem Kodiermanual ist zu entnehmen, dass eine bloße Darstellung von Transvestiten als repräsentatives Beispiel für Trans*-Identität nicht als ausreichend für eine Kodierung mit „Ja“ gewertet wurde.

Coming-Out, so nennt man die Auseinandersetzung mit seiner eigenen Homosexualität, den jungen Leuten heute relativ leicht. Meist setzt das Coming-Out in der Jugend ein. Manchmal erkennen Menschen auch erst viel später, dass sie homosexuell sind. Ein gelungenes Coming-Out mündet im Annehmen der homosexuellen Orientierung. Danach ‚outet‘ man sich, d. h. man spricht darüber mit Freunden und der Familie.“. Dass auch in Bezug auf die geschlechtliche Identität ein Coming-Out möglich ist, wurde nur bei Markl und Gauß (2015) thematisiert (S. 249).

Sexuelle Erfahrungen von gleichgeschlechtlichen Paaren wurden nur in einem Buch berücksichtigt (Beyer et al., 2011, S. 94). Im Glossar des Buches wurden Oral- und Analsex erläutert und es fand sich eine sensible Definition für ein Coming-Out: „Zeitpunkt, zu dem Homosexuelle ihre Liebe zu gleichgeschlechtlichen Partnern vor sich selbst und vor anderen akzeptieren und als etwas für sie Positives zu erleben gelernt haben.“ (Beyer et al., 2011, S. 94). Im Kontext des Themas „Fortpflanzung und Entwicklung“ wurde Geschlechtsverkehr in allen Büchern vornehmlich als synonym mit heterosexuellem Geschlechtsverkehr verstanden oder als solcher definiert: „So kann der steife Penis bei der körperlichen Vereinigung von Mann und Frau, dem *Geschlechtsverkehr*, in die Scheide der Frau eingeführt werden.“ (Beyer et al., 2011, S. 80). In einigen Büchern wurde zwar zunächst heterosexueller Geschlechtsverkehr dargestellt, später aber auch die Sexualität von Homo-/Bisexuellen thematisiert (beispielsweise Göbel & Vopel, 2011a, S. 110, 2011b, S. 110).

Regenbogenfamilien wurden nur in einem einzigen Buch thematisiert, allerdings nur aus einer Außenperspektive heraus: „Mittlerweile gibt es auch Ehen gleichgeschlechtlicher Partner; auch Kinder können in einer solchen familiären Gemeinschaft groß werden.“. Deutlicher wurde die Abgrenzung zu Regenbogenfamilien in der darauffolgenden Aufgabe: „Kannst du dir vorstellen, welchen Vorurteilen Kinder ausgesetzt sein können, die nicht in einer typischen Vater-Mutter-Kind-Familie aufwachsen?“ (Beyer et al., 2011, S. 93).

Hypothese 3.3 In der Hälfte der untersuchten Schulbücher wurde auf Diskriminierungserfahrungen von LSB eingegangen. Diskriminierung von Trans*-Personen oder medizinische Gewalt gegenüber Inter*-Personen wurden nicht thematisiert (F3). Auffallend häufig wurde zudem auf die rechtliche Situation von LSB eingegangen. Sieben Bücher thematisierten Aspekte wie die eingetragene Lebenspartnerschaft oder die rechtliche Verfolgung von Homosexuellen in anderen Ländern (F5). Auch in Bezug auf rechtliche Aspekte wurden geschlechtlich diverse Menschen ausgeklammert. Allerdings wurde in einem Buch darauf eingegangen, dass geschlechtlich diverse Personen die Einteilung in zwei

Geschlechter als diskriminierend erleben (Grimm et al., 2017, S. 374). In Aufgabenstellungen wurden Diskriminierungserfahrungen von Homo-/Bisexuellen seltener thematisiert (Ja: 2, Nein: 6, NI: 2) als deren rechtliche Situation (Ja: 6, Nein: 3, NI: 1). Das Recht auf eine gleichgeschlechtliche Ehe (§ 1353, Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz, 2019), vom Bundestag am 30.06.2017 verabschiedet (Deutscher Bundestag, 2017), wurde in keinem der untersuchten Bücher erwähnt beziehungsweise wurde keines der untersuchten Bücher dahingehend aktualisiert.

Diskriminierung wurde unterschiedlich sensibel thematisiert, beispielsweise bei Markl und Gauß (2015): „Aus Angst vor Diskriminierung verstecken Menschen oft ihre sexuelle Orientierung oder gestehen sie sich selbst nicht ein. Es kann sehr lange dauern, bis sie sich trauen, ihren Freunden oder ihrer Familie davon zu erzählen.“ (S. 248). Bei Fruth et al. (2010) wurde die Verwendung von „schwul“ als Schimpfwort aufgegriffen: „Jan hat noch keine Freundin gehabt. Seine Mitschüler hänseln ihn damit, er wäre wohl schwul. Mirko sagt zu ihm: ‚Heute nach der Schule zeigen wir dir, wie man mit Mädchen umgeht.‘“ (S. 145). Aus der dazugehörigen Aufgabe („Sprecht darüber, wie Jan sich fühlen muss.“) wurde jedoch nicht ersichtlich, ob es um die sexuelle Orientierung von Jan geht oder ob diskutiert werden solle, warum „schwul“ als Beleidigung verwendet wird. Bei Kemnitz und Müller (2009a, S. 164, 2009b, S. 81) wurde die Diskriminierung von Homo-/Bisexuellen als der Vergangenheit zugehörig erklärt, „da das Tabu gebrochen ist“.

Hypothese 3.4 Die Folgen von Diskriminierung sowie Handlungsmöglichkeiten für Betroffene und/oder Zeug_innen wurden nur in wenigen Büchern thematisiert. Nur zwei Bücher gingen auf die Folgen von Diskriminierung ein (F4), zwei thematisierten Handlungsmöglichkeiten (F6). Zudem fanden sich in keinem der untersuchten Bücher entsprechende Aufgabenstellungen. Die Angst vor Diskriminierung wurde mehrmals im Kontext eines Coming-Outs genannt (beispielsweise Grimm et al., 2017, S. 374; Konopka, 2011a, S. 125). Als Handlungsmöglichkeiten für Außenstehende wurden vor allem Toleranz, Akzeptanz und „Rückendeckung“ (Konopka, 2011a, S. 125) benannt, insbesondere durch nahestehende Personen (Markl & Gauß, 2015, S. 248). Zudem wurde homo-/bisexuellen Personen geraten, Beratungsstellen oder Kontaktgruppen aufzusuchen – allerdings ging hier aus dem Text nicht deutlich hervor, ob die Beratung für ein Coming-Out oder wegen Diskriminierungserfahrungen empfohlen wird (Konopka, 2011a, S. 125). In einigen Büchern fanden sich Differenzierungen zwischen rechtlicher und sozialer Gleichstellung von LSB, zum Beispiel bei Markl und Gauß (2015): „Dennoch werden homosexuelle Menschen bis

heute nicht von allen akzeptiert und daher oft benachteiligt. In manchen Ländern ist Homosexualität sogar strafbar.“ (S. 248).

3.2 Lehrkräfte-Befragung

Die Befragung der Lehrkräfte wurde mithilfe eines halbstrukturierten Interviewleitfadens durchgeführt, der Anhang 4 zu entnehmen ist. Teilweise wich der Verlauf der Interviews stark vom Gesprächsleitfaden ab und es wurden weitere Themenbereiche angesprochen. Die Antworten der beiden Interviewten werden im Folgenden überblicksartig zusammengefasst und durch Schlüsselzitate eingeleitet.

3.2.1 Sexualaufklärung im Biologieunterricht und in anderen Fächern

„Der Themenbereich ‚Menschliche Sexualität‘ ist ja eingebettet in das Thema ‚Mensch‘, man behandelt davor Blutkreislauf, Ernährung, alles mögliche. [...] Wird aber, muss man dazu sagen, ist eines der letzten Themen in den Jahrgängen. Das heißt, es wird auch gerne mal unter den Tisch fallen gelassen, wie ich das nun auch schon von Kolleg_innen mitbekommen habe. Oder wird sehr sehr kurz abgehandelt.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 2–3)

Sexualaufklärung als Themenbereich im Biologieunterricht der achten Klasse nimmt in Thüringer Lehrplänen eine eher untergeordnete Rolle ein, wie dem obigen Zitat zu entnehmen ist. Beide Interviewpartner_innen wünschten sich, Sexualität ausführlicher und somit auch einfühlsamer thematisieren zu können – dies werde aber vor allem zeitlich extrem erschwert (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 3; Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 8). So reichten die in der achten Klasse veranschlagten ein bis zwei Wochenstunden Biologie³² nicht, um alle Themenbereiche zu behandeln (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 3). „Die achte Klasse hat den vollsten Lehrplan von allen Schuljahren. Da muss man immer ein Thema weglassen, weil da der ganze Mensch behandelt wird.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 6). In der Unterrichtsplanung werde dieser Themenbereich dann zumeist an das Ende des Schuljahres gesetzt, „weil das ein Thema ist, wo die Kinder sich auf jeden Fall interessieren. Und man dann keine Note braucht, damit sie interessiert bleiben.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 3).

Hier wurde zudem deutlich, wie stark sich das Einzelengagement der Lehrkräfte auf die Thematisierung von menschlicher Sexualität auswirkt. Die interviewte Lehrerin sprach

³² Die Wochenstundenzahl variere von Schule zu Schule (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 3).

mit Blick auf Kolleg_innen von drei Typen, was die Thematisierung von Sexualität angehe. So gebe es Kolleg_innen, „das sind tatsächlich komischerweise vorzugsweise Männer, die gehen da sehr biologisch ran.“ Obwohl diese Kolleg_innen anschaulich und wertschätzend Wissen vermittelten, sparten sie oft „heikle“ Themen wie sexuelle Erregung aus. Andere Kolleg_innen seien sehr zurückhaltend: „Ein Kollege/eine Kollegin hat sogar gesagt, der/die macht das in der sechsten Klasse GAR nicht, [...] wenn dann holt er/sie sich lieber jemanden ran, als da selber drüber zu sprechen.“ Zuletzt gebe es Kolleg_innen, die der Sexualaufklärung viel Zeit und Raum widmen, weil man „dabei so viel über [...] Schülerinnen und Schüler lernt.“ beziehungsweise weil „das für die Klassenprozesse auch wichtig ist, sich über Beziehungen und Gefühle Gedanken zu machen.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 4).

Zu ihren eigenen Erfahrungen mit der Thematisierung von Sexualität im Unterricht befragt, gaben beide Interviewten an, gerne auch außerschulische Initiativen hinzuzuholen (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 2–3; Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 8–9). Der Referendar versuche zudem, Sexualität auch themen- und fächerübergreifend zu thematisieren (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 2, 8). Auch für die Schüler_innen stehe der enge zeitliche Rahmen für Sexualaufklärung im starken Gegensatz zu ihrem Interesse an Sexualität. Dies gelte insbesondere für jüngere Schüler_innen der fünften und sechsten Klasse (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 2). Allerdings sei auch eine allgemeine Skepsis bei den Schüler_innen zu beobachten: „insgesamt halten sie die Schule nicht als geeigneten Kanal, um sich mit Sexualität auseinanderzusetzen.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 2–3).

Begleitet werde die schulische Sexualaufklärung durch Elternarbeit zum Thema. Die interviewte Lehrerin berichtete, im Vorfeld der Sexualaufklärung auch die Eltern informieren zu müssen, dass und wann das Thema Sexualität im Unterricht angesprochen werde. Dies habe positive und negative Effekte: einerseits gebe es den Eltern die Möglichkeit, das Thema auch zuhause vor- und nachzubereiten (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 4–5); in diesem Zusammenhang würden auch von verschiedenen Initiativen thematisch passende Elternabende angeboten, die von Eltern gerne angenommen werden (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 7). Andererseits berichtete sie von mehreren Fällen, in denen Eltern ihre Kinder dann an den betroffenen Tagen gezielt „krank“ meldeten und ihnen somit den Zugang zu schulischer Sexualaufklärung verwehrten (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 4–5). Aus Äußerungen der Eltern gehe teilweise auch hervor, dass Lernen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt von ihnen abgelehnt werde: „‘Aufklärung obliegt MIR. Ich möchte nicht,

dass mein Kind mit irgendwelchen verrückten Ideen geimpft wird.‘ Das hat mich damals auch sehr beschäftigt.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 4).

3.2.2 Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht

„Ich gehe nicht von einer bestimmten Norm aus. Und einer etablierten Norm und sage dann, "Dann gibt es die und die Abweichung". Sondern für mich ist das ein Spektrum und deswegen versuche ich auch alle Aspekte von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, wo immer es geht, in verschiedene Themenbereiche mit einzupflegen.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 7)

Die Interviewten sprachen beide davon, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in ihren Unterricht einzubinden (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 6; Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 7). Dabei sollten „Schülerinnen und Schüler als sexuelle und geschlechtliche Wesen verstanden werden, für die es auch vor allem in einer bestimmten Phase ihres Lebens, beispielsweise in der Pubertät, so sehr im Vordergrund ist, dass die Schule ja in den Hintergrund rückt.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 8). Allerdings sollte das Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Identität „nicht im schulischen Kontext überreizt werden, weil die Kinder Schule oft nicht als geeigneten Ort wahrnehmen, um über Gefühle zu reden.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 6). Viele Schüler_innen wüssten (noch) nicht um die Vielfalt von Geschlecht (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 2–3). Wichtig sei dann, nicht nur über Begrifflichkeiten aufzuklären, sondern auch den Normalitätsbegriff aufzuweichen und den Schüler_innen die Angst zu nehmen, als abweichend oder nicht normal wahrgenommen zu werden (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 7). Wenn Schüler_innen sich mit Sexualität und Identität auseinandersetzen, seien ihnen auch die Reaktionen ihres Umfeldes wichtig (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 3).

3.2.3 Zum allgemeinen Umgang mit Schulbüchern

„[...] wir machen das pragmatisch. Wir arbeiten mit den Schulbüchern. Benutzen für bestimmte Teilgebiete eben auch noch ältere, wo wir sagen, da sind die Themen auch nochmal vertieft drin, die uns in den neuen Büchern fehlen und verzichten eher auf die ganz Neuen. Weil, eh wir die kriegen, sind die auch alt.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 4)

Beide Interviewpartner_innen gaben an, größtenteils mit Schulbüchern zu arbeiten – sowohl in der Vorbereitung als auch im Unterricht. An der Schule der Lehrerin gebe es jedoch Klassen, die zusätzlich zu Schulbüchern mit Tablet-PCs arbeiten (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 2). Beide Interviewpartner_innen gaben an, ergänzend auch andere Materialien im Unterricht einsetzen, in Biologie beispielsweise von der BZgA oder der Gesellschaft für Sexualpädagogik (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 6–7, Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 3). Im Unterricht würden sie themenabhängig sowohl aktuelle als auch ältere Schulbücher verwenden, auch Kolleg_innen würden das häufig so handhaben (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 2; Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 4). Teilweise seien ältere Bücher sogar detaillierter und auch für die Schüler_innen interessanter (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 2). Die Neubeschaffung von Schulbüchern würde mitunter ein bis zwei Jahre in Anspruch nehmen (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 4). Zudem würden Neuüberarbeitungen meist nur kleine Änderungen enthalten (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 5).

3.2.4 Thüringer Biologiebücher in der Sexualaufklärung

„[...] dass ich die gar nicht nutze bei dem Thema, weil die Abbildungen sind oberflächlich oder vertuschen auch die Sachen, die für die Kinder gerade interessant sind. Die beantworten die Fragen der Kinder nicht. Zum Beispiel, Buch Klasse 8 Thüringen: Die äußeren Geschlechtsorgane werden beschrieben/benannt und die Funktionen benannt. Beim Mann steht bei der Eichel da, dass die für das schöne Gefühl da ist. Der Kitzler wird benannt, aber nicht mal richtig. Und wozu der da ist, wird nicht genannt. [...] Und ich finde das echt fies den Kindern gegenüber.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 8)

Beide Interviewten berichteten von Fehlern, Auslassungen und mangelnder Lernzielorientierung in den aktuellen Biologiebüchern (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 1; Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 2). Zudem werde über eine Fixierung auf biologische Vorgänge und Geschlechtskrankheiten die Vermittlung einer positiven Perspektive auf Sexualität vernachlässigt (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 8; Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 3).

Biologiebücher seien in Thüringen häufig zweijährig konzipiert, sodass das Thema Menschliche Sexualität bereits für Siebtklässler_innen „sichtbar“ wird: „Das heißt, die haben ihr Biobuch zuhause, können auch mal reinschauen und kriegen quasi eigentlich schon mit,

wie man es eben so macht: ‚Oh guck mal, da kommt irgendwann auch mal Sexualität.‘ Das heißt, die sind im siebten Jahrgang schon getriggert davon.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 3).

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt werden nicht nur inhaltlich ungenügend thematisiert, die Schulbücher gingen diesbezüglich auch an den Lebensrealitäten der Schüler_innen vorbei: „Naja, da ist ein Bild von 2 Jungs, die sich küssen und damit ist das Thema abgetan. [...] Dass zwei Jungs sich küssen, das wissen die meisten aus ihren Vorabendserien und was auch immer. [Die Bücher] beantworten auf jeden Fall keine Fragen, die weiter führen außer, dass es verschiedene Lebens- und Liebensformen gibt.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 3). Auch werde geschlechtliche Vielfalt lediglich benannt, eine Innenperspektive werde nicht vermittelt. So bleiben geschlechtlich diverse Jugendliche weiter ausgegrenzt: „Und diese ganzen Inter, Trans... da gibt es ja überhaupt keine Antworten außer ‚Das gibt es‘. Und das ist doch total unverantwortlich den Kindern gegenüber, die in meiner Klasse sind und sich anders fühlen und die keine Worte dafür bekommen und keine Antworten.“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 8–9).

3.2.5 TBP-18 und das Landesprogramm für Akzeptanz und Vielfalt

„Ich verstehe nur bis heute nicht so richtig, wo der Bildungsplan im Sammelsurium der Lehrpläne und des Schulgesetzes richtig angelegt ist. Ich habe immer nur erfahren, ‚Naja, man kann sich darauf berufen, aber muss nicht.‘ Das ist eher so ein Orientierungsrahmen und ich glaube, das ist auch der Grund, weshalb der bei den Lehrkräften so gut wie eigentlich gar nicht bekannt ist oder dass da keiner mal reinschaut. Und bei dem Landesprogramm ist das ähnlich. Das ist ja nicht irgendeinem Ressort zugeordnet, sodass ich sehr der Meinung bin, dass das Lehrkräfte so gut wie gar nicht kennen. Weil es sie nicht berührt, wenn sie nicht persönlich was mit LSBTI zu tun haben.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 6)

TBP-18 und das Thüringer Landesprogramm waren den beiden Interviewten in sehr unterschiedlichem Maße bekannt. Die Lehrerin gab an, beide Papiere zwar zu kennen, sie jedoch nicht gelesen zu haben (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 6). Allerdings werde ihrer Erfahrung nach im Referendariat Wert darauf gelegt, zumindest den Bildungsplan gelesen zu haben. Ob und wie die darin beschriebenen Lernziele tatsächlich umgesetzt

würden, sei aber stark vom Profil der Schule abhängig, erst in den Abiturklassen würden sich Lehrer_innen stärker daran orientieren (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 6).

Der interviewte Referendar erhielt hingegen durch gewerkschaftliche Arbeit Einblicke in die Erstellung des Landesprogramms und kannte auch den TBP-18. Allerdings gab auch er an, dass er ohne die Gewerkschaft als Lehrkraft wahrscheinlich nicht in Kontakt damit gekommen wäre (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 6). Gutzubeißen wären beide Programme, insbesondere weil sie im Bildungsbereich top-down-Prozesse anstoßen würden, wo sich sonst vor allem ehrenamtliche Initiativen um bottom-up-Prozesse bemühen müssten (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 5). Während der TBP-18 viele Ideen – auch bezüglich geschlechtlicher/sexueller Vielfalt – enthalte, bleibe das Landesprogramm eher vage, da es für den schulischen Alltag „überhaupt nicht verbindlich“ ist. Das TMBJS verpflichte sich zwar mit dem Landesprogramm, bestimmte Forderungen zu erfüllen, bisher seien jedoch noch „keine der Forderungen erfüllt“ worden (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 7).

3.2.6 Handlungsbedarfe in Thüringen

„Elternbildung. Und wenn man die Eltern fragt und einen Elternabend anbietet, dann kommen ganz viele. Weil viele Eltern auch unsicher sind. Wie gehe ich damit um, dass mein Kind seine Sexualität entdeckt?“ (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 6–7)

Die Interviewten sprachen von verschiedenen Handlungsbedarfen in Thüringen. Beide kritisierten, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Lehrplan und Schulbüchern keinesfalls ausreichend thematisiert und berücksichtigt würden (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 8–9; Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 7). Eine Möglichkeit, von Seiten der Schulbuchverlage zu reagieren, wäre hier eine vermehrte Einbindung digitaler Quellen und Inhalte, zum Beispiel durch das Angebot von digitalen Erweiterungspacks zu Themen wie sexuelle/geschlechtliche Vielfalt (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 9). Auch die Sexualkunderichtlinien im Schulgesetz seien ausbaufähig: „Dass wenn die Forderungen an Lehrkräfte gestellt werden, sich auch mehr um die sexuelle Bildung zu kümmern, dass sie dann auch eher unterstützt werden durch bestimmte Gesetzestexte und Verordnungen. Denn das, was da im Schulgesetz steht, das ist nichts. Das ist wirklich gar nichts.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 9).

Zudem gingen beide auf die Öffnung von Schulen für (ehrenamtliche) Initiativen ein. In Thüringen gebe es in allen Kreisen/Städten das Angebot, je eine (städtische/lokale) Initiative kostenlos an die Schule zu holen. Andere Initiativen anzufragen sei mit einem höheren Aufwand verbunden. Die zur Verfügung stehenden Initiativen seien aber sehr unterschiedlich in ihrer Zielsetzung (Interview mit Lehrerin, 28.02.2019, S. 7). Die Vorzüge einer Öffnung für außerschulische Projekte seien zudem nicht allen Lehrkräften bekannt. Insbesondere Lehrer_innen, die mit ihren Schüler_innen über Sexualität nicht reden können oder wollen, würden davon profitieren können. Auch für Schüler_innen lohne eine solche Öffnung: „[...] weil ich als Lehrkraft ein anderes Verhältnis zu den Schülern habe. Dass die vielleicht auch mal dankbar sind, Fragen an Menschen zu stellen, die dann am nächsten Tag nicht mehr da sind.“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 8–9).

Die Lehrer_in sah Handlungsbedarfe besonders in der Einbindung der Eltern, siehe dazu das Zitat oben. Der Referendar bemängelte vor allem die fehlende Berücksichtigung von Sexualaufklärung im Allgemeinen und geschlechtlicher/sexueller Vielfalt im Speziellen in der Lehramtsausbildung. So fehle es bei älteren wie jüngeren Kolleg_innen an Sensibilität: „dass sie sich viel auch gegenüber Vielfalt verwehren, weil sie das auch eher als dekadent oder zusätzlich verstehen. Insofern finde ich es wichtig, dass die Sensibilisierung schon im Studium erfolgt und nicht erst durch freiwillige Fortbildungen, die man dann später machen kann. [...] Und ich glaube, dann kommt auch alles andere. Dann wird auch deutlich, dass man dann merkt, ‚Ok, mich nur auf das Schulbuch zu konzentrieren oder zu verlassen, ist dann doch zu kurz. Sondern dann schaue ich eben auch nach anderen Quellen.‘“ (Interview mit Referendar, 11.02.2019, S. 8–9).

4 Diskussion

Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, aktuelle Thüringer Biologiebücher einer diskriminierungssensiblen Analyse in Bezug auf geschlechtliche/sexuelle Vielfalt zu unterziehen. Die einzelnen Ergebnisse dieser Untersuchung werden im Kontext der Zulassungsbedingungen sowie der tatsächlichen Verwendung im Unterrichtsalltag diskutiert. Anschließend werden die dafür verwendeten Methoden reflektiert und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse sowie die Übertragbarkeit der Methoden überprüft. Die Arbeit schließt mit einem umfassenden Blick auf die Formen heterosexistischer Diskriminierung in den untersuchten Biologiebüchern und einer Ableitung von Desideraten für Forschung und Praxis.

4.1 Diskussion der Schulbuchanalyse

Dass es für Thüringer Biologiebücher einerseits ein Prüfverfahren gibt und andererseits der Schulbuchkatalog alljährlich erneuert wird, lässt vermuten, dass diese Bücher in hohem Maße dem im ThürSchulG und in den Lehrplänen³³ geforderten Curriculum entsprechen und dementsprechend aktualisiert werden. Anhand der Erscheinungsdaten der aktuell empfohlenen Biologiebücher für die achte Klasse ist jedoch zu erkennen, dass durchaus auch ältere Ausgaben in den Schulbuchkatalog aufgenommen werden. Es bleibt fraglich, ob diese Bände in ihrer Ausstattung „immer noch“ durchgängig dem aktuellen Curriculum entsprechen oder ob auf eine erneute Prüfung verzichtet wurde.

In Bezug auf den Umgang mit Schulbüchern zeigte sich in den Interviews, dass diese nach wie vor eine große Rolle im Unterrichtsalltag einnehmen (siehe dazu auch Bittner, 2015, S. 249–250; Finsterwald & Ziegler, 2007, S. 118). Von der Entscheidung, für die Schule einen Satz aktueller Bände zu bestellen, bis zur tatsächlichen Verwendung der Bücher im Unterricht können jedoch mehrere Monate vergehen. Ein (aktuelles) Schulbuch stelle nur eines von mehreren Lehr- und Lernmitteln dar, die den Schüler_innen zur Verfügung gestellt werden. Wie bereits Ziemer (2010) festhielt, gibt es eine Diskrepanz zwischen Lehrbuchinhalten und deren Umsetzung im Unterricht (S. 110–111). Die im Folgenden diskutierten Ergebnisse sind also vor dem Kontext zu betrachten, dass Schulbücher in Thüringen nach wie vor eine große Rolle im Schulalltag spielen, die aktuell empfohlenen Bände aber nur zeitverzögert in den Schulen ankommen und Schüler_innen wie Lehrer_innen zusätzliche Lehr- und Lernmittel – auch ältere Schulbücher – nutzen.

4.1.1 Geschlechtliche Vielfalt

Eine Unterscheidung von sozialem und biologischem Geschlecht wurde wie erwartet nur in einem geringeren Teil der Bücher unternommen. Wenn die Begriffe differenziert wurden, geschah dies vorrangig im Zusammenhang mit der Erläuterung von Trans*- und Inter*-Identität. Die Berücksichtigung der Gender-Theorie scheint somit seit der Untersuchung von Bittner (2012) zugenommen zu haben (S. 78), stellt aber in Biologiebüchern eher einen Nebenschauplatz dar. In nur einem Buch wurde in diesem Zusammenhang auch das binäre Geschlechtermodell in Frage gestellt. Bei der Thematisierung von Geschlechterrollen hingegen wurde diese Binarität nicht hinterfragt. Die untersuchten Bücher wiesen also gegenüber den von Bittner (2012, S. 77), Heyn (2018, S. 7) und Markom

³³ Siehe dazu die Abschnitte 1.5.1 und 1.5.2.

und Weinhäupl (2007, S. 195) untersuchten Lehrwerken keine wesentlichen Veränderungen auf.

Positive Veränderungen zeigten sich jedoch in Hinblick auf die Benennung von Trans*/-Inter*-Identität. Diese wurden in den untersuchten Biologiebüchern mehrheitlich und nicht pathologisierend thematisiert. Wie auch schon von Heyn (2018, S. 7) in Bildungsmaterialien aus Baden-Württemberg beobachtet, scheinen hier Bildungsplanvorgaben ihre Wirkung zu zeigen. Mitunter treten ungenaue Begrifflichkeiten (zum Beispiel „sexuelle Ausrichtung“) auf und lassen vermuten, dass es Autor_innen und Redakteur_innen (noch) an Expertise mangelt. Allerdings werden auch im Thüringer Lehrplan geschlechtliche Identitäten als „Ausrichtungen“ bezeichnet (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012a, S. 16, 2012b, S. 13).

Geschlechterrollen und -stereotype wurden in den untersuchten Büchern mehrheitlich thematisiert und/oder aufgebrochen. Wider Erwarten fanden sich nur in der Hälfte der Bücher unreflektierte Geschlechtszuschreibungen, welches durchaus als positive Veränderung gegenüber den Ergebnisse der Untersuchungen von Bittner (2012, S. 65, 76) und Markom und Weinhäupl (2007, S. 202–203) festzuhalten ist. Allerdings zeigten sich hier große Unterschiede zwischen Text- und Bildebene, insbesondere in Bildern und Bildunterschriften fanden sich stereotype Geschlechterzuschreibungen. Dass Geschlechterrollen und -stereotype überhaupt thematisiert werden, scheint eher auf die Initiative von Autor_innen und Verlagen zurückzugehen. In den Lehrplänen finden sich dazu keine verbindlichen Vorgaben, auch nicht im ThürSchulG (siehe dazu Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2018, S. 16 sowie die Abschnitte 1.5.1 und 1.5.2 in dieser Arbeit).

In Bezug auf geschlechtergerechte Sprache zeigten sich keine wesentlichen Veränderungen gegenüber früheren Untersuchungen (Bittner, 2012, S. 69; Markom & Weinhäupl, 2007, S. 200; Moser, 2013, S. VIII; Moser & Hannover, 2014, S. 395; Richter, 2017, S. 65). In allen untersuchten Büchern fanden sich sowohl (binär) geschlechtergerechte als auch generisch maskuline Personenbezeichnungen, wie auch in vorangegangenen Schulbuchanalysen. Wie Moser (2013) zeigen konnte, stellen vorangegangener Gebrauch sowie die Einstellungen gegenüber geschlechtergerechterer Sprache signifikante Prädiktoren für deren Verwendung dar (S. 142). Anders als das Curriculum, aus dem konkrete Inhalte ablesbar sind, könnte also Sprache – was eine geschlechtersensiblere Gestaltung angeht – weniger änderungssensitiv sein. Dass Schulbuchverlage sich jedoch mehr und mehr um Geschlechtergerechtigkeit in der Sprache bemühen, berichtet Jenderek (2015, S. 51). Allerdings liegt hier der Fokus vorrangig auf der Nennung männlicher und weiblicher Formen.

Dass die Vielfalt der Geschlechter durch die Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe oder Partizipien berücksichtigt werden könnte, gerät dabei eher in den Hintergrund. Auch sprachlich gesehen bleibt geschlechtliche Vielfalt weniger sichtbar.

4.1.2 Sexuelle Vielfalt

Auch in dieser Schulbuchanalyse zeigte sich, dass die Thematisierung sexueller Vielfalt in Schulbüchern zunehmend selbstverständlicher wird. Anders als erwartet wurde nicht in allen Büchern Homosexualität begrifflich erläutert. Allerdings fanden sich in jedem der untersuchten Lehrwerke Darstellungen von Homosexualität.³⁴ Bisexualität wurde seltener thematisiert als Homosexualität. Dass es Unterschiede in der Sichtbarmachung von Homo- gegenüber Bisexualität gibt, zeigte sich bereits bei Markom und Weinhäupl (2007, S. 194). Eine mögliche Erklärung wäre, dass bisexuelle Personen – orientiert an ihrer aktuellen Beziehung – entweder als homo- oder als heterosexuell wahrgenommen werden. So könnten Autor_innen annehmen, die Erfahrungen von Bisexuellen unterschieden sich nicht wesentlich von „anderen“ Homo-/Heterosexuellen. Zudem fanden sich auch vorurteilsbehaftete Darstellungen von Bisexuellen als Polyamore, siehe dazu die Ergebnisse zu sexueller Vielfalt im Abschnitt 3.1.3.

In sechs der untersuchten Bücher wurden – anders als erwartet - Homo-/Bisexualität gleichwertig zu Heterosexualität genannt. In den vier anderen Büchern waren verschiedene Formen der Nachrangigkeit zu finden. Einerseits wurden die Begriffe Homo-/Bisexualität erklärt, wie auch von Bittner (2012, S. 57–97) beobachtet, Heterosexualität jedoch nicht. Andererseits wurde in mehreren Büchern sexuelle Vielfalt nur auf Themenseiten behandelt. Eine mit dieser Darstellungsform einhergehende Verbesonderung konnte durch das entwickelte Kategoriensystem jedoch nicht ausreichend berücksichtigt werden, siehe dazu Abschnitt 4.3.3.

Als positive Veränderung gegenüber vergangenen Untersuchungen ist festzuhalten, dass in keinem der untersuchten Bücher Homo-/Bisexualität direkt mit sexualisierter Gewalt in Verbindung gebracht wurde. Noch 2011 hatte das Autonome Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln Biologiebücher untersucht, in denen das der Fall war. Teilweise wurde in den untersuchten Büchern jedoch sexuelle Vielfalt auf Themenseiten verhandelt, auf denen unter mehreren Überschriften und graphisch voneinander getrennt verschiedene Aspekte von Sexualität dargestellt wurden – auch negative. Trotz der graphischen

³⁴ In einem Buch wurde Homosexualität begrifflich nicht erklärt, aber auf bildlicher Ebene dargestellt (Fruth et al., 2010, S. 145).

Unterteilung könnte die räumliche Nähe zueinander und die Bündelung dieser Themen unter einer Überschrift die Annahme verstärken, diese stünden in Verbindung zueinander. Keine Veränderungen zeigten sich bezüglich der bildlichen Präsenz von lesbischen Paaren, hier konnten die Befunde von Bittner (2012, S. 80) und Markom und Weinhäupl (2007, S. 193) repliziert werden. Nach wie vor scheint Homosexualität vor allem mit gleichgeschlechtlicher Liebe zwischen Männern assoziiert zu sein.

4.1.3 LSBTI-Perspektiven

In Hinblick auf die Hypothesen 3.1 und 3.2 wurde insbesondere in der Betrachtung der Ankerbeispiele deutlich, dass im Großteil der untersuchten Bücher sexuelle und vor allem geschlechtliche Vielfalt vornehmlich aus einer Außenperspektive heraus betrachtet werden. Dies wird auf sprachlicher Ebene deutlich, da vorrangig *über* LSBTI gesprochen wird. Dass es unter den Leser_innen des Buches auch Schüler_innen gibt, die sich mit ihrer geschlechtlichen Identität und/oder nicht-heterosexuellen Orientierung auseinandersetzen, wird nur in wenigen Fällen berücksichtigt.³⁵ Auch auf bildlicher Ebene sind LSBTI weniger sichtbar: Inter* werden gar nicht bildlich dargestellt, Trans*-Identität wird nur durch klischeehafte Abbildungen von Transvestiten illustriert. Auch homosexuelle³⁶ Personen werden vorrangig in direktem Zusammenhang mit einer textlichen Thematisierung sexueller Vielfalt dargestellt, nicht jedoch in einem allgemeineren Kontext. Zudem zeigt sich in mehreren Beispielen, dass zwar über einzelne Aspekte geschlechtlicher/sexueller Diversität (wie beispielsweise ein Coming-Out bei Homosexuellen) aufgeklärt, die Perspektiven von LSBTI aber kaum mitgedacht werden. Besonders deutlich wird dies in der Verhandlung von Sexualität, wenn (der erste) Sex als synonym mit heterosexuellem Geschlechtsverkehr aufgefasst wird (wie auch bei Bittner, 2012, S. 62) oder das wachsende Interesse am „anderen Geschlecht“ zum festen Bestandteil von Pubertät erklärt wird. Auch in der Verhandlung von Geschlechterrollen bleiben geschlechtlich diverse Perspektiven außen vor, siehe dazu die Ergebnisse zu geschlechtlicher Vielfalt im Abschnitt 3.1.3. Regenbogenfamilien wurden nur in einem Buch – wieder aus einer Außenperspektive heraus – thematisiert (siehe dazu auch Streib-Brzič & Quadflieg, 2011, S. 33–34).

Insbesondere in Bezug auf Homo-/Bisexualität wurde mehrfach zu *Toleranz* aufgefordert. Auch im ThürSchulG spielt Toleranz eine Rolle, diese sei gegenüber „verschiedenen Wertvorstellung in [der Sexualerziehung, Anm. d. A.]“ zu wahren (§ 47,

³⁵ Siehe dazu die Ergebnisse zu LBSTI-Perspektiven im Abschnitt 3.1.3.

³⁶ Zur Sichtbarkeit von Bisexualität siehe Abschnitt 4.1.2.

ThürSchulG, 2003). Toleranz wird von Jonas und Beelmann (2009) definiert als „einstellungsbasiertes Verhalten [...], mittels dessen aktiv Unterschiede auf einem individuellen oder kollektiven Niveau akzeptiert werden, ohne den Versuch, diese Unterschiede zu verringern.“ (S. 23). Diese Begrifflichkeit ist also nicht nur positiv zu werten. Sie kann auch dahingehend ausgelegt werden, dass etwas/jemand zu tolerieren sei, das/der „anders“ ist, von einer Norm abweicht. Es kommt also zeitgleich zu einer Aufwertung und Abgrenzung einer anderen Gruppe, wie auch von Markom und Weinhäupl (2007, S. 178) beschrieben. Eine Thematisierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt geschieht also vornehmlich aus Perspektive der (heterosexuellen, cis-geschlechtlichen) Eigengruppe heraus. Zwar können Vorurteile gegenüber der (homo-/bisexuellen und/oder inter*-/trans*-geschlechtlichen) Fremdgruppe durch die Anerkennung dieser „Wertvorstellungen“ (siehe dazu § 47 Abs. 4, ThürSchulG, 2003) reduziert werden (Spears & Tausch, 2014, S. 538). Die Forderung nach Toleranz sollte also unbedingt Teil von Sexualaufklärung sein. Gleichzeitig sollten jedoch die Mitglieder dieser „Fremdgruppe“ durch Schulbücher angesprochen/repräsentiert werden.

Erste Ansätze für eine direkte Ansprache von LSBTI finden sich in der Thematisierung von Coming-Outs bei Homo-/Bisexuellen: in einem Buch wurden auch Coming-out-Erfahrungen in Bezug auf die geschlechtliche Identität beschrieben.³⁷ Die Thematisierung von Coming-Outs geschah in den untersuchten Schulbüchern auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Text- und Bildbeispiele wie bei Bergau et al. (2011, S. 63) erhöhten in diesem Kontext die Sichtbarkeit solcher Erfahrungen und bieten homo-/bisexuellen Jugendlichen somit eine Orientierung in Bezug auf das eigene Coming-Out.

Die Diskriminierung von LSBTI wurde seltener als erwartet thematisiert, auch hier wurde vorrangig auf die Diskriminierung von Homo-/Bisexuellen eingegangen, nicht aber auf Trans*-/Inter*-Personen. Die rechtliche Situation von LSB (beispielsweise Recht auf Ehe, rechtliche Verfolgung in anderen Ländern) wurde sogar im größeren Teil der untersuchten Bücher behandelt. Auf die rechtliche Stellung in anderen Ländern sollte jedoch nicht verwiesen werden, um von immer noch bestehenden strukturellen Benachteiligungen in Deutschland abzulenken (Bittner, 2012, S. 79–80). Im Großteil der Bücher waren Aufgaben für die Schüler_innen zur rechtlichen Situation von LSB enthalten. Obgleich es sich in Arbeitsaufträgen ebenso anbieten würde, Diskriminierung und deren Folgen beziehungsweise Handlungsmöglichkeiten zu thematisieren, fanden sich in keinem der untersuchten Bücher entsprechende Beispiele. Das Hineinversetzen in eine diskriminierte Person sowie die

³⁷ Siehe dazu die Ergebnisse zu LSBTI-Perspektiven im Abschnitt 3.1.3.

Entwicklung von Handlungsstrategien bei/gegen Diskriminierung würden jedoch ein wirksames Mittel darstellen, um einen Einblick in Perspektiven von LSBTI zu erleichtern (Spears & Tausch, 2014, S. 560).

4.2 Diskussion der Interviews mit Lehrkräften

Zentraler Befund der Interviews war der Einfluss von Haltung und Motivation der Lehrkräfte auf die Thematisierung von Sexualität im Allgemeinen und geschlechtlicher/sexueller Vielfalt im Speziellen. Beide interviewten Lehrkräfte betonten, wie wichtig ihnen persönlich der Umgang mit geschlechtlicher/sexueller Diversität im Unterricht sei. Die Interviewpartner_innen bemühten sich in ihrem Unterricht, die Forderungen des TBP-18 umzusetzen. So versuchten sie, durch eine kritische Auseinandersetzung mit den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln beziehungsweise der Hinzuziehung anderer Materialien Diskriminierung und Geschlechterstereotypen entgegenzutreten (siehe dazu Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre, 2015, S. 28). Solche Bemühungen fänden aber nach wie vor auf freiwilliger Basis statt. Diese Problematik wurde bereits von den Autor_innen des Thüringer Landesprogramms aufgegriffen: „Wie bei allen anderen Themen des Unterrichts ist die explizite Thematisierung von Homo- und Bisexualität und noch stärker von Transidentität und Intergeschlechtlichkeit vom Engagement und der persönlichen Haltung der einzelnen Pädagog_innen abhängig.“ (Thüringer Staatskanzlei, 2018, S. 19). In Bezug auf den TBP-18 und das Landesprogramm zeigte sich, dass diese bisher nur einer kleinen Gruppe engagierter Lehrkräfte tatsächlich bekannt sind. Der unterrichtsnahere TBP-18 scheint im Schulalltag kaum eine Rolle zu spielen.

Auch in der Lehramtsausbildung finde keine Sensibilisierung für geschlechtliche/sexuelle Diversität statt. Dies kann zur Folge haben, dass die Auseinandersetzung und Berücksichtigung dieser Aspekte auch weiterhin auf Freiwilligkeit beruhen wird. Wie schon von Volk (2018) festgehalten, ist die Schulung der *Genderkompetenz* bei Lehrkräften von essenzieller Bedeutung für einen nicht-diskriminierenden Unterricht im Allgemeinen beziehungsweise für nicht-diskriminierende Sexualaufklärung im Speziellen (S. 12, 48). Dies könne unter anderem durch eine kritische, diskriminierungssensible Auseinandersetzung mit Schulbüchern geschehen (Moser, 2013, S. 140). Konkrete Empfehlungen für eine kritische Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmitteln finden sich bei Göbel und Bittner (2013, S. 22–24) sowie Markom und Weinhäupl (2007, 239f.).

Chancen im Umgang mit gendersensibler Sexualaufklärung bieten vor allem fächerübergreifende Ansätze und die Einbindung digitaler Medien. Wie Stein bereits 2003 festhielt, ließen sich alte und/oder neuere Unterrichtsmedien durchaus auch vernetzen (S. 26). Der interviewte Referendar sprach sich für digitale Erweiterungen von Schulbüchern beziehungsweise für die Einbindung von Links und Empfehlungen aus. Ansätze, Sexualaufklärung fächerübergreifend zu konzipieren, finden sich vor allem bei Hopf (2008). So könnten unterschiedliche Ebenen geschlechtlicher/sexueller Vielfalt besser in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 204).

In den Interviews wurden zwei weitere Problemfelder angesprochen. Zum einen bietet der umfangreiche Lehrplan für die achte Jahrgangsstufe wenig Raum für eine sensible Auseinandersetzung mit Diversität. Mitunter geschehe es beziehungsweise werde in Kauf genommen, dass der Themenbereich *Menschliche Sexualität* aus Zeitmangel weggekürzt wird. Zum Anderen berichtete die Lehrerin, dass Eltern über Ziel, Inhalt und Formen der Sexualaufklärung unterrichtet werden müssen (siehe dazu § 47 Abs. 5 im ThürSchulG, 2003). Teilweise nutzten Eltern jedoch diese Information, ihre Kinder für die Dauer der Sexualaufklärung vom Unterricht freistellen lassen – auch mit dem Verweis auf die Auseinandersetzung mit geschlechtlicher/sexueller Vielfalt. Den Schüler_innen kann somit von zwei Seiten der Zugang zu Sexualaufklärung verwehrt bleiben – obwohl Sexualpädagogik als Teil des pädagogischen Lehrauftrags gesetzlich verankert ist (Leufke et al., 2016, S. 82; Sielert, 2011, S. 1366).

Die Interviewten bestätigten einen zentralen Befund der vorliegenden Schulbuchanalyse (siehe dazu Abschnitt 4.1.3): in den aktuellen Schulbüchern werden kaum Innenperspektiven für Schüler_innen vermittelt. Die in den Lehrwerken konstruierte Sexualität und Geschlechtlichkeit entspreche nicht den Erfahrungen und den Wissensbedarfen der Kinder und Jugendlichen. Ein Widerspruch, auf den auch Göbel und Bittner (2013) eingehen (S. 8). Insbesondere die Thematisierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt sei geprägt von Auslassungen und fehlerhaften Informationen. Hier wird demnach die *Qualifikationsfunktion* von Schulbüchern nicht ausreichend erfüllt. Damit gemeint ist die Vermittlung von Wissen und normativen Orientierungen an *alle* Kinder, unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit (Hilgers, 1994, S. 87). Hier bestätigt sich die Kritik Stöbers (2010), ein „fehlerfreies Schulbuch [sei] eher ein Wunschbild“, da es weder Autor_innen noch Redakteur_innen möglich sei, alle lehrplanrelevanten Themen in ihrer Komplexität zu überblicken (S. 19). Was Schüler_innen über geschlechtliche/sexuelle Vielfalt lernen, steht nicht nur in engem Zusammenhang mit dem Engagement der Lehrkraft, sondern auch mit

deren Auswahl der Lehr- und Lernmittel. Hier sei auf Hilgers (1994) verwiesen, die zum Umgang mit Schulbüchern festhält:

„Damit muß die Annahme, es wäre allein über eine Veränderung der Schulbuchinhalte Entscheidendes erreicht, als monokausale Wirkungsvorstellung in Frage gestellt werden, vor allem da Bilder, Texte und Bücher nicht *an sich* wirken, sondern immer im Verbund mit anderen Sozialisatoren sowie durch *aktive* Rezeptionsleistungen der SchülerInnen.“ (S. 124).

4.3 Kritische Würdigung der Ergebnisse und Methodenreflexion

4.3.1 Stichprobe der Buchanalyse und Übertragbarkeit der Ergebnisse

Die Stichprobe der für die vorliegenden Analyse ausgewählten Schulbücher ermöglichte einen umfassenden Blick auf die aktuell zugelassenen Lehrwerke für den Biologieunterricht der achten Jahrgangsstufe in Thüringen. Teilweise lassen sich auch erste Rückschlüsse auf Biologiebücher aus anderen Bundesländern ziehen. Verlage geben mitunter Lehrwerke heraus, die den Lehrplänen verschiedener Bundesländer entsprechen, beispielsweise neben den thüringischen auch den mecklenburg-vorpommerischen (beispielsweise Kemnitz & Müller, 2009a, 2009b). Eine (diskriminierungssensible) Untersuchung von Schulbüchern sollte jedoch immer zusammen mit einer Betrachtung der Zulassungsbedingungen und Lehrplanvorgaben des jeweiligen Bundeslandes stattfinden. Auch für Biologieschulbücher für andere Jahrgangsstufen sollten die jeweiligen Lehrpläne herangezogen werden. Wie sich bei Bittner (2012, S. 79) und Markom und Weinhäupl (2007, S. 172–173) im Vergleich verschiedener Jahrgangsstufen zeigte, wird geschlechtliche/sexuelle Vielfalt altersabhängig sehr unterschiedlich thematisiert.

4.3.2 Informationsgehalt der Interviews mit den Lehrkräften

Die Interviews mit Thüringer Lehrkräften ermöglichen einen ersten Überblick über den Umgang mit dem Thema geschlechtliche/sexuelle Vielfalt im thüringischen Biologieunterricht. Zwar wurden für die vorliegende Arbeit nur zwei Biologie-Lehrkräfte interviewt, diese berichteten aber nicht nur von der eigenen Unterrichtspraxis, sondern auch von Gesprächen mit oder Beobachtungen bei Kolleg_innen. Obgleich diese Berichte subjektiv gefärbt sind, spiegeln sie doch Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrkräften und die daraus resultierenden Unterrichtspraxen wider. In den Gesprächen wurde deutlich, dass beide Lehrkräfte großen Wert auf die Thematisierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt in ihrem

Unterricht legten. Obwohl auf mehreren Wegen³⁸ für eine Teilnahme an einem Interview geworben wurde, fanden sich darüber hinaus keine weiteren Interviewpartner_innen. Lehrkräfte, denen das Thema weniger wichtig ist, es ablehnen oder selbst unsicher im Umgang damit sind, könnten von vornherein von der Teilnahme an einem Interview abgesehen haben.

4.3.3 Anwendung der Kategoriensysteme

Für die Kodierung der Darstellungsformen ergaben sich bei der Zweitkodierung gute Reliabilitätswerte. Im Laufe der Schulbuchanalyse wurde deutlich, dass Textboxen und Themenseiten mit vom Fließtext abweichendem Layout nicht im Kategoriensystem berücksichtigt werden konnten. Eine Verbesonderung von Inhalten im Sinne einer räumlichen/farblichen Abgrenzung zum Fließtext³⁹ konnte somit nicht genügend dokumentiert werden. Bei einer Weiterverwendung des Kategoriensystems sollte daher nach Möglichkeiten gesucht werden, solche Darstellungsformen besser abzugrenzen.

Für die Überprüfung des inhaltlichen Kategoriensystems wurden etwas niedrigere Reliabilitätswerte ermittelt. In der Zweitkodierung wurde vor allem kritisch angemerkt, dass es sich für einige Leitfragen (E4, E5, F1-6) schwierig gestaltete, eine einheitliche Kodierung zu finden. Diese Leitfragen umfassten meist mehrere Aspekte, die aber in Schulbüchern in unterschiedlichem Maße behandelt wurden. Hier würde sich eine weitere Ausdifferenzierung der verschiedenen Aspekte anbieten, um Unterschiede in Bezug auf Teilgruppen (beispielsweise Homosexuelle im Vergleich zu Bisexuellen) besser abbilden zu können. Um vergleichbarere Kodierungen zu erlangen, könnten zudem die Kodierungsanweisungen (insbesondere spezifisch für die einzelnen Darstellungsformen) weiter ausgeführt werden. Unter Berücksichtigung der eben genannten Schwierigkeiten wurden jedoch durchaus zufriedenstellende Reliabilitäten erreicht. Für die Befolgung der Entscheidungsregeln wurden ebenfalls sehr gute Reliabilitätswerte erzielt. Beide Zweitkodierungen erfolgten zudem durch Studierende, die sich laut eigener Aussage bisher weder mit diesem Themenbereich noch mit qualitativer Inhaltsanalyse auseinandergesetzt hatten.

Die für diese Schulbuchanalyse entwickelten Kategoriensysteme ermöglichen einen differenzierten und umfangreichen Blick auf Geschlechterkonstruktionen in Biologiebüchern. Anders als in bisherigen Forschungsarbeiten (beispielsweise Bittner, 2012; Richter, 2017) können durch die geschlossenen Leitfragen Schulbücher schneller und besser miteinander

³⁸ Siehe dazu Abschnitt 2.2.1

³⁹ Siehe dazu die unter 3.1.3 berichteten Ergebnisse zu Hypothese 2.2.

verglichen werden, sowohl auf Kapitel- als auch auf Darstellungsebene. Die Ausdifferenzierung der verschiedenen Darstellungsformen konnte Unterschiede in der textlichen/bildlichen Repräsentation von geschlechtlicher/sexueller Vielfalt sichtbar machen. Durch die einheitliche Polung der Leitfragen („Ja“ bedeutet stets eine sensible/ausführliche/präzise Thematisierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt) wäre es zudem möglich, einen Summenscore für die Genderkompetenz eines Lehrbuchs zu erstellen. Andererseits können Themenbereiche wie zum Beispiel *Sprache* auch separat betrachtet werden. Die ausführlichen Kodiermanuale sowie die klar formulierten Entscheidungsregeln erhöhen die Transparenz der Schulbuchanalyse und ermöglichen eine Replikation für andere Biologiebücher. Gleichzeitig sind die Leitfragen offen genug formuliert, um damit auch an Lehrwerke anderer Fächer heranzutreten.

4.4 Heterosexistische Diskriminierung in den untersuchten Schulbüchern

Schulbücher wurden in der theoretischen Einleitung dieser Arbeit als „Informatorium, Politicum und Paedagogicum“ bezeichnet (Stein, 2003, S. 25–26). Im Folgenden soll für die untersuchten Schulbücher diskutiert werden, wie auf diesen drei Ebenen heterosexistische Diskriminierungsmechanismen greifen. Auf allen drei Ebenen wird das geheime Curriculum salient, welches im Kontext dieser Arbeit die Grundannahme und Bestärkung einer zweigeschlechtlichen, heterosexuellen Norm meint.

Welche Inhalte in ein Schulbuch aufgenommen werden beziehungsweise welche Schulbücher zugelassen werden, ist abhängig von der prägenden Bildungspolitik eines Bundeslandes (Stein, 2003, S. 25). In Thüringen ist in § 47 des ThürSchulG (2003) recht vage festgehalten, dass in der Sexualaufklärung „Offenheit und Toleranz gegenüber den verschiedenen Wertvorstellungen in diesem Bereich zu beachten [sind]“. Auch im TBP-18 und im Landesprogramm⁴⁰ finden sich Empfehlungen zum diskriminierungsfreien Umgang mit geschlechtlicher/sexueller Vielfalt. Wie sich jedoch in den Interviews zeigte, spielen beide Dokumente im Schulalltag keine wesentliche Rolle. Die allgemein gehaltene Aufforderung im ThürSchulG, Toleranz zu wahren, stellt keine geeignete Grundlage dar, um Lehrbücher im Rahmen des Zulassungsverfahrens auf etwaige heterosexistische Diskriminierungen zu überprüfen und entsprechende Lehrwerke vom Schulbuchkatalog auszuschließen.

Auf informativer Ebene des Schulbuches konnten in der vorliegenden Schulbuchanalyse positive Veränderungen gegenüber früheren Untersuchungen festgestellt werden. Geschlechtliche und vor allem sexuelle Vielfalt werden zunehmend thematisiert,

⁴⁰ Siehe dazu die Abschnitte 1.5.3 und 1.5.4.

Begriffe werden erläutert, rechtliche Rahmenbedingungen diskutiert. Es finden sich keine Beispiele mehr für direkte Diskriminierung im Sinne einer gezielten Abwertung von sexuellen Orientierungen oder geschlechtlichen Identitäten (für die Unterscheidung zwischen Diskriminierungsformen siehe Debus, 2017, S. 814). Allerdings fanden sich vielfach Beispiele für indirekte Diskriminierung und/oder othering-Praxen. Dazu gehörten unter anderem das Vorenthalten von Informationen (beispielsweise zum Coming-Out bei geschlechtlich Diversen) oder die Verbreitung von Falschinformationen (zum Beispiel: Bisexuelle führen gleichzeitig Beziehungen mit Männern und Frauen). Othering-Praxen wurden insbesondere in Bezug auf die bildliche Darstellung im Buch sichtbar: gleichgeschlechtlich Liebende wurden nur im Kontext von Homo-/Bisexualität abgebildet, geschlechtliche/sexuelle Vielfalt taucht nur auf Themenseiten oder im Glossar auf et cetera. Verbesonderungen geschlechtlicher/sexueller Vielfalt finden sich vor allem in der Berücksichtigung von LSBTI-Perspektiven. Statt LSBTI-Jugendliche als potenzielle Leser_innen anzusprechen, wird vorrangig zu Toleranz ihnen gegenüber aufgefordert.

Auf pädagogischer Ebene von Schulbüchern sollten Schüler_innen lernen, heterosexistischer Diskriminierung entgegenzutreten, eigene Stereotype zu hinterfragen und Akzeptanz zu zeigen. Der im Abschnitt 4.1.3 erwähnte Toleranzbegriff, der sich auch im ThürSchulG findet (§ 47 Abs. 3, ThürSchulG, 2003), greift im Umgang mit heterosexistischer Diskriminierung zu kurz. Vielmehr sollte in Schulbüchern die Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gefördert werden. Diese Anerkennung kann erreicht werden, indem Möglichkeiten zur Perspektivübernahme gegeben werden und beispielsweise über heterosexistische Diskriminierungsmechanismen aufgeklärt wird. Die in vielen Büchern präsenter gewordene Auseinandersetzung mit Aspekten rechtlicher Gleichstellung stellt hier einen positiven Anfang dar. Das Potenzial einer reflexiven Auseinandersetzung mit geschlechtlicher/sexueller Vielfalt und damit verbundenen Diskriminierungsformen (siehe dazu Sielert, 2011, S. 1370) wurde nur in wenigen Büchern tatsächlich genutzt.

Heterosexistische Diskriminierung war in den untersuchten Schulbüchern unterschiedlich präsent. Auf politischer Ebene existieren gute Ansätze, um Thüringer Lehr- und Lernmittel diskriminierungsfreier zu gestalten – im Alltag spielen diese aber keine große Rolle. Besonders präsent war heterosexistische Diskriminierung in Bezug auf das Informieren über geschlechtliche/sexuelle Vielfalt, während auf pädagogischer Ebene zu wenig Handlungsanweisungen und Kompetenzen vermittelt werden, um heterosexistischer Diskriminierung entgegenzutreten. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass geschlechtliche/sexuelle Vielfalt in den untersuchten Biologiebüchern sichtbarer geworden ist.

Allerdings sollte mit Blick auf die Interviews nicht vergessen werden, dass das Thematisieren geschlechtlicher/sexueller Vielfalt nicht zuletzt von den Lehrkräften abhängt. Wie „nebensächlich“ geschlechtliche/sexuelle Vielfalt im Biologieunterricht ist, spiegelt sich auch darin wider, dass dieses Themenfeld und auch Sexuaufklärung generell in der Ausbildung von Lehrkräften kaum berücksichtigt werden. Wenn Lehrer_innen selbst nicht in Genderkompetenz geschult werden, fällt es ihnen auch weniger leicht, diese an Schüler_innen weiterzuvermitteln. Ohne eine entsprechende Einbindung in die Lehrer_innenausbildung bleibt das Risiko bestehen, dass geschlechtliche/sexuelle Vielfalt oder Sexuaufklärung im Allgemeinen vernachlässigt werden.

4.5. Ausblick für Forschung und Praxis

Insbesondere die in den Interviews gewonnenen Informationen zum Umgang mit geschlechtlicher/sexueller Diversität im Biologieunterricht bieten Anknüpfungspunkte für weitere Forschung. In der Vergangenheit wurden vor allem die Reproduktion von Stereotypen und Diskriminierung vonseiten der Lehrer_innen sowie deren Einfluss auf die Schüler_innen untersucht (siehe dazu Anh Vu, 2008, S. 36; Peters & Spicker, 2016, S. 82; Sovič & Hus, 2015, S. 500). Die Problematik liegt aber offenbar nicht nur in der Vermittlung von Stereotypen, sondern auch in einer Auslassung/Vermeidung bestimmter Themengebiete. Welchen Einfluss die Einstellungen der Lehrkräfte auf eine generelle Thematisierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt haben, könnte Gegenstand weiterer Forschung sein. Welche Rolle die Schüler_innen in der aktiven Auseinandersetzung mit Schulbuchinhalten einnehmen, konnte durch die vorliegende Arbeit noch nicht beantwortet werden. Deren Kritikfähigkeit sei laut Stein (2003) insbesondere unter pädagogischer Anleitung nicht zu unterschätzen (S. 29) und sollte ebenfalls wissenschaftlich untersucht werden.

Eine Anwendung der Kategoriensysteme auf weitere Schulbücher empfiehlt sich unter Berücksichtigung der unter 4.3.3 genannten Überarbeitungsempfehlungen. Zu empfehlen wären unter anderem eine Konkretisierung einiger Leitfragen, eine Differenzierung des Kodiermanuals sowie die Anpassung der Erfassung von Textformen. Abhängig vom Hintergrund der zu untersuchenden Lehrwerke könnten sowohl einzelne Leitfragen als auch das gesamte inhaltliche Kategoriensystem auf Schulbücher für andere Fächer, aus anderen Bundesländern oder für andere Jahrgangsstufen angewendet werden. Eine Weiterentwicklung könnte zudem eine genauere Betrachtung von Verbesonderungsformen ermöglichen beziehungsweise Unterschiede in der Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt besser abbilden.

Die vorliegende Schulbuchanalyse konzentrierte sich auf geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung, die jedoch nur zwei von zahlreichen Teilaspekten der Sexualaufklärung darstellen. Im Zusammenhang mit Sexualität existieren weitere Zuschreibungen oder Eigenschaften, aufgrund derer Gruppen diskriminiert werden können (Debus, 2017, S. 815–816). Verhandlungen von race, Alter oder Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit Sexualaufklärung sollten ebenfalls weiter erforscht werden.

Für die Praxis ergeben sich insbesondere Desiderate für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie für Schulbuchverlage. So könnten Schulbuchverlage ihr Verständnis von Antidiskriminierung und Vielfalt konkreter formulieren und als feste Richtlinien für ihre Publikationen verankern (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 121; Bittner, 2015, S. 257). Für das Land Thüringen existieren mit dem TBP-18 und dem Thüringer Landesprogramm für Akzeptanz und Vielfalt zwei Richtlinien, die konkrete, gendersensible Anforderungen an Lehr- und Lernmittel sowie deren Verwendung stellen. Die Implementation dieser Forderungen im schulischen Alltag findet jedoch offenbar nur in geringerem Maße statt, da beide Dokumente keinen bindenden Charakter haben. Gegenstand weiterer Forschung beziehungsweise politischer Einflussnahme könnte sein, deren Rezeption und Wirksamkeit zu erforschen und ggf. Anpassungen bezüglich ihrer Verbindlichkeit zu unternehmen.

Wenn Lehrer_innen mit einer Haltung an Schüler_innen herantreten, die geschlechtliche/sexuelle Vielfalt wertschätzt und ebenso wie Zweigeschlechtlichkeit/Heterosexualität ihre Berechtigung hat, ermöglichen sie ihnen größere Freiheiten bei der Entwicklung der eigenen geschlechtlichen Identität und sexuellen Orientierung (Manz, 2015, S. 103–104). Ohne das Einbinden von Ausbildungsinhalten, die Lehrkräfte in Bezug auf Genderkompetenz schulen, besteht weiterhin die Gefahr, dass LSBTI-Jugendlichen der Zugang zu nicht-diskriminierender, wertschätzender Information zu ihrer Sexualität verwehrt bleibt.

Abschließend soll auf Melanie Bittner (2012) verwiesen werden, die mit Blick auf diskriminierungssensible Schulbuchanalysen festhält: „Die einzelnen Studien sind weniger umfangreich, weil es sich um Abschlussarbeiten oder Projekte Studierender handelt. Forschungspolitisch werden hier also am wenigsten Ressourcen investiert.“ (S. 15). Auch diese Arbeit reiht sich als Abschlussarbeit in diesen Kanon ein. Sie leistet durch die Entwicklung eines nachvollziehbaren, auf Lehrplänen und vorangegangenen Studien basierenden Kodiermanuals einen Beitrag zur diskriminierungssensiblen Analyse von Schulbüchern. Zudem konnten in den Gesprächen mit Lehrkräften erste Einblicke in den

praktischen Umgang mit (diskriminierenden) Schulbüchern im Biologieunterricht in Thüringen gewonnen werden. Es bleibt zu hoffen, dass die Methodik und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dazu beitragen, dass in Zukunft mehr Ressourcen in vergleichbare Forschungsarbeiten investiert werden.

5 Literaturverzeichnis

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Anh Vu, P. (2008). *Gender Stereotypes in Story Textbooks for Primary School Students in Vietnam*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2013). *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*. Berlin. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwizmLLHpYngAhXQmLQKHYE6BfMQFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.antidiskriminierungsstelle.de%2FSharedDocs%2FDownloads%2FDE%2Fpublikationen%2FBT_Bericht%2FGemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw3tXI0y6D0m7ptpC9yLC1fg [26.06.2019]
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2017a). *Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/Handout_Themenjahrumfrage_2017.html;jsessionid=D8BEE46F2BC9EE501EB64BE4312ADEF3.1_cid332?nn=6575434 [26.06.2019]
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2017b). *LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln. (2011). *"Und das ist Homostadt." - Schwullesbische Lebensweisen in NRWs Schulbüchern. Eine Studie im Rahmen der Aktionswoche gegen Sexismus und Homophobie an der Universität zu Köln*. Verfügbar unter <http://lusk.de/wp-content/uploads/studie-schulbuecher.pdf> [26.06.2019]
- Bartsch, A. & Wedl, J. (2015). Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 9–31). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bereswill, M. & Ehlert, G. (2017). Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In A. Scherr, A. el Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 499–509). Wiesbaden: Springer VS.

- Bergau, M., Beuren, A., Bohm, I., Ganz, G., Hagen, G., Gomez-Islinger, R. et al. (2011). *Prisma Biologie 7|8. mit Schüler-CD-ROM* (Ausgabe für Thüringen). Stuttgart: Klett.
- Best, H., Niehoff, S., Vogel, L. & Salheiser, A. (2017). *Thüringen Monitor 2017. Thüringens ambivalente Mitte: Soziale Lagen und politische Einstellungen*. Jena. Verfügbar unter https://www.landesregierung-thueringen.de/fileadmin/user_upload/Landesregierung/Landesregierung/Thueringenmonitor/thuringen-monitor_2017_schlussfassung.pdf [26.06.2019]
- Beyer, I., Eck, M., Remé, R. & Steinert, C. (2011). *Natura 7|8. Biologie für Gymnasien* [Neuausg.], Thüringen. Stuttgart: Klett.
- Bittner, M. (2012). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf [26.06.2019]
- Bittner, M. (2015). Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 247–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Blaine, B. (2008). *Understanding the psychology of diversity*. Los Angeles, USA: Sage Publications.
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz. (2006). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. AGG. Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/> [26.06.2019]
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz. (2019). Bürgerliches Gesetzbuch. BGB. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BGB.pdf> [26.06.2019]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Clarke, V., Ellis, S. J., Peel, E. & Riggs, D. W. (Hrsg.). (2010). *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Debus, K. (2017). Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In A. Scherr, A. el Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 811–833). Wiesbaden: Springer VS.

- Deutscher Bundestag. (2017). *Mehrheit im Bundestag für die „Ehe für alle“*, Deutscher Bundestag. Verfügbar unter <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2017/kw26-de-ehe-fuer-alle-513682> [26.06.2019]
- Dieckmann, J. (2017a). Ein Leben unter dem Deckmantel der Heterosexualität - Was späte Coming-outs über die Gesellschaft verraten. *Wissen schafft Demokratie*, 1(1), 250–265. Verfügbar unter <https://www.idz-jena.de/wsddet/ein-leben-unter-dem-deckmantel-der-heterosexualitaet-was-spaete-coming-outs-ueber-die-gesellsch/> [26.06.2019]
- Dieckmann, J. (2017b). Was ist Diskriminierung? Über illegitime Ungleichbehandlung, Demokratie und Sand im Getriebe. *Wissen schafft Demokratie*, 1(1), 150–167. Verfügbar unter <https://www.idz-jena.de/wsddet/was-ist-diskriminierung-ueber-illegitime-ungleichbehandlung-demokratie-und-sand-im-getriebe/> [26.06.2019]
- Diewald, G. & Steinhauer, A. (2017). *Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Dudenverlag.
- Finsterwald, M. & Ziegler, A. (2007). Geschlechtsrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 117–141). Weinheim: Juventa Verlag.
- Fruth, S., Haas, G., Kerwat, I., Jung, W., Lüchtefeld, M., Schaper, J. et al. (2010). *Stark in ... Biologie, Physik, Chemie 2*. Braunschweig: Schroedel.
- Göbel, E. & Vopel, V. (Hrsg.). (2011a). *Biologie 7/8 - Regelschule Thüringen. Neue Ausgabe* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Göbel, E. & Vopel, V. (Hrsg.). (2011b). *Biologie plus. Klassen 7/8 Gymnasium Thüringen* (1. Aufl., 1. Druck). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Göbel, M. & Bittner, M. (2013). *Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern*. Frankfurt: GEW Hauptvorstand.
- Grimm, S., Auerbach, S., Bauer, A., Bils, W., Brennecke, A., Deutschmann, F. et al. (2017). *Biosphäre Sekundarstufe I - Ausgabe A/Band 2 - Schülerbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere". Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen* (Industrielle Welt, Bd. 21, 1. Auflage, S. 363–393). Stuttgart: Klett.
- Herek, G. M. (1990). The Context of Anti-Gay Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 5(3), 316–333. <https://doi.org/10.1177/088626090005003006>

- Heyn, M. (2018). Was nicht erwähnt wird, wird nicht gedacht. Eindrücke aus der diversitätsbewussten Schulbuchanalyse der AG LSBT*I* der GEW. *tz - Thüringer Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft*, (3), 6–8.
- Hilgers, A. (1994). *Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule* (Juventa-Materialien). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Hopf, A. (2008). *Fächerübergreifende Sexualpädagogik* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 63). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Horz, H. (2009). Medien. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (103–133). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Jenderek, L. (2015). Der Einsatz von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 47–66). Bielefeld: transcript Verlag.
- Jonas, K. J. & Beelmann, A. (2009). Einleitung. Begriffe und Anwendungsperspektiven. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz* (S. 19–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karasiak, K. J. (2010, Mai). *Gender Stereotypes in Public School Textbooks in the Dominican Republic*. Masterarbeit. Loyola University, Chicago.
- Kemnitz, E. & Müller, M. (Hrsg.). (2009a). *Biologie 7/8. Gymnasium Thüringen Mecklenburg-Vorpommern* (1. Aufl., Druck 2013). Berlin: Duden Paetec GmbH.
- Kemnitz, E. & Müller, M. (Hrsg.). (2009b). *Biologie 7/8. Thüringen Mecklenburg-Vorpommern* (1. Aufl., Druck 2013). Berlin: Duden Paetec GmbH.
- Klocke, U. (2012). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Konopka, H.-P. (Hrsg.). (2011a). *Linder Biologie. Thüringen 7/8* (Druck A/1). Braunschweig: Schroedel.
- Konopka, H.-P. (Hrsg.). (2011b). *Linder Biologie. Thüringen 8*. Braunschweig: Schroedel.
- Konsortium des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre. (2015). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen*, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Verfügbar unter https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan-18_web.pdf [26.06.2019]

- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out - und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Lehrerin (28.02.2019). *Interview mit Lehrkraft*. Interview durch Dorothea Gläßer.
- Leufke, S., Beck, L. A. & Vogel, U. (2016). *Normalität, Toleranz, Vorurteil. Wie wichtig sexuelle Vielfalt im Unterricht wirklich ist* (Marburger Schriften zur Lehrerbildung, 1. Aufl.). Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hrsg.). (2016). »Ich hab mich normal gefühlt, ich war ja verliebt, aber für die andern ist man anders«. »Homo- und Trans*feindlichkeit in Mecklenburg-Vorpommern«. Ludwigslust: Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e.V. Verfügbar unter https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/lola/expertise_lola_fuer_lulu_trans_und_homophobie_in_mv.pdf [26.06.2019]
- Manz, K. (2015). Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 103–118). Bielefeld: transcript Verlag.
- Markl, J. & Gauß, A. (Hrsg.). (2015). *Markl Biologie 2* (1. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern* (Sociologica, Bd. 11). Wien: Braumüller.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Moser, F. (2013, Juli). *Social Construction of Gender-(un)fairness. An Analysis of Educational Material and Individual Language Use*. Doktorarbeit. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Moser, F. & Hannover, B. (2014). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 387–407. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0204-3>
- Moser, F., Hannover, B. & Becker, J. (2013). Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(3), 77–93.

- Nijstad, B. A. & van Knippenberg, D. (2014). Gruppendynamik. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 439–467). Berlin: Springer.
- Onnen, C. (2015). Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 83–101). Bielefeld: transcript Verlag.
- Pendry, L. (2014). Soziale Kognition. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 107–140). Berlin: Springer.
- Peters, E. & Spicker, R. (2016). Was denken Schüler_innen über Lesben, Schwule, Trans* – Eine Fragebogenerhebung an zwei Schulen im Bundesland. In Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hrsg.), *»Ich hab mich normal gefühlt, ich war ja verliebt, aber für die andern ist man anders«. »Homo- und Trans*feindlichkeit in Mecklenburg-Vorpommern«* (73-83). Ludwigslust: Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e.V.
- Petersen, L.-E. (2008). Vorurteile und Diskriminierung. In L.-E. Petersen (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (1. Aufl., S. 192–199). Weinheim: Beltz.
- Referendar (11.02.2019). *Interview mit Referendar*. Interview durch Dorothea Gläßer.
- Richter, C. (2017, Mai). „Mit Diskriminierung im Gepäck...?“. *Verhandlungen von Rassismus und Hetero/Sexismus in Thüringer Erstlesebüchern*. Masterarbeit. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.
- Sielert, U. (2011). Sexualpädagogik. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Six-Materna, I. (2008). Sexismus. In L.-E. Petersen (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (1. Aufl., S. 121–130). Weinheim: Beltz.
- Soldt, R. (2014, 11. November). Angst vor „Pornografisierung“ der Schule. Umstrittene Sexualerziehung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/umstrittene-sexualerziehung-angst-vor-pornografisierung-der-schule-13260124.html> [26.06.2019]

- Sovič, A. & Hus, V. (2015). Gender Stereotype Analysis of the Textbooks for Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (186), 495–501. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.080>
- Spears, R. & Tausch, N. (2014). Vorurteile und Intergruppenbeziehungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 507–564). Berlin: Springer.
- Stein, G. (2003). Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In W. Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöber, G. (2010). Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. *Eckert.Beiträge*, (3), 1-25.
- Streib-Brzič, U. & Quadflieg, C. (Hrsg.). (2011). *School is out ?! Vergleichende Studie "Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule". Teilstudie Deutschland*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiUvIWhz-PfAhXE-qQKHSUcDmIQFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.gender.hu-berlin.de%2Fde%2Frainbowchildren%2Fdownloads%2Fstudie%2Fsiodt&usg=AOvVaw23czFRyfVXnCHU1qJg6x14> [26.06.2019]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2018). *Schulbuchkatalog mit Planungsunterlagen 2018/19*. Verfügbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/werkzeuge/schulbuchkatalog> [26.06.2019]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2012a). *Biologie. weiterentwickelter Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife*. Verfügbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2284> [26.06.2019]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2012b). *Biologie. weiterentwickelter Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses*. Verfügbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2283> [26.06.2019]
- Thüringer Staatskanzlei. (2018). *Thüringer Landesprogramm für Akzeptanz und Vielfalt*. Verfügbar unter https://www.staatskanzlei-thueringen.de/fileadmin/user_upload/Landesregierung/Themen/Akzeptanz-Vielfalt/broschure_des_landesprogrammes_fur_akzeptanz_und_vielfalt.pdf [26.06.2019]
- ThürLLVO. (2004). Thüringer Verordnung über die Genehmigung und Zulassung von Lehr- und Lernmitteln sowie die Einführung und Bereitstellung von Lernmitteln. ThürLLVO.

Verfügbar

unter

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiv_LD-pongAhUJKFAKHeajBQAQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.thueringen.de%2Fimperier%2Fmd%2Fcontent%2Ftkm%2Fschulwesen%2Fvorschriften%2Fthueringer_lehr-_und_lernmittelverordnung_juli_2009.pdf&usg=AOvVaw0cQ1P42u-UFsQo9LfkJ31P [26.06.2019]

ThürSchulG. (2003). Thüringer Schulgesetz. ThürSchulG, 1–36. Verfügbar unter <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/jsessionid=619E14616DE57B31EE6C80D30A7754CE.jp74?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true> [26.06.2019]

Villa, P.-I. (2011). Struktur-Subjekt-Handlung-Körper. In P.-I. Villa (Hrsg.), *Sexy Bodies* (S. 35–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Volk, S. (2018, August). *Geschlechterdarstellung in Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache. Analyse, Problemfelder und Lösungsvorschläge*. Bachelorarbeit. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena.

Voß, H.-J. (2010). *Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive* (3., unveränderte Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151.

Winheller, S. (2015). Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. Ein Seminarkonzept für die universitäre Lehramtsausbildung zum Umgang mit geschlechterbedingter Heterogenität in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 461–487). Bielefeld: transcript Verlag.

Ziemen, D. (2010, August). *Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen im Politikunterricht. Eine heteronormativitätskritische Analyse ausgesuchter Unterrichtsmaterialien*. Diplomarbeit. Technische Universität Dresden, Dresden.

Anhang**Anhang 1: Informationen zu den exzerpierten Kapiteln**

Tabelle 2

Informationen zu den exzerpierten Kapiteln

Titel	Kapitelüberschrift	Seiten gesamt ¹	Anteil Sexual- erziehung ²	Männl./ weibl. Autor innen ³
Stark in... Biologie - Physik - Chemie 2	Der Mensch zwischen Geburt und Tod	95	.18	6/3
DUDEN Biologie 7/8	Sexualität, Fortpflanzung und Entwicklung des Menschen	128.5	.18	6/6
Markl Biologie 2	Entwicklung und Sexualität	84.75	.24	8/1
Natura Biologie Thüringen 7/8	Fortpflanzung, Entwicklung und Sexualität des Menschen	106.5	.2	2/2
Biologie 7/8 Regelschule Thüringen	- Fortpflanzung, Entwicklung und Sexualität des Menschen	114.5	.32	16/8
Biologie plus 7/8 Gymnasium Thüringen	Fortpflanzung, Entwicklung und Sexualität des Menschen	114.5	.32	16/8
Biosphäre - Ausgabe A, Band 2	Fortpflanzung und Entwicklung	109.25	.23	25/26
DUDEN Lehrbuch Biologie 7/8	Sexualität, Fortpflanzung und Entwicklung des Menschen	135.5	.2	6/6
PRISMA Biologie 7/8 Thüringen, mit CDR	Menschliche Sexualität und Entwicklung	80.5	.21	9/8
Linder Biologie Thüringen 7/8	Sexualität und Fortpflanzung des Menschen	125	.21	2/1

Anmerkungen. ¹ Korrigiert nach Anzahl der beinhalteten Schuljahre, ausgelassen sind Impressum, Inhaltsverzeichnis, Register und Seiten mit Erläuterungen zum Aufbau des Schulbuches; ² Anteil des Kapitels für Sexualerziehung an der nach Jahrgangsstufen-korrigierten Gesamtseitenzahl; ³ Ohne Herausgeber_innen, Einteilung erfolgte aufgrund der Vornamen.

Anhang 2: Kodiermanual für Darstellungsformen

Kategorie		Kodierregel	Nicht kodieren
I	Überschrift	Unterüberschriften des Kapitels, wie sie auch im Inhaltsverzeichnis zu sehen sind	Unterüberschriften, die nicht im Inhaltsverzeichnis erscheinen → II
II	Text	<p>(ggf. in Stichpunkten verfasster) Fließtext, dessen Inhalt auch ohne begleitende Abbildungen interpretierbar ist</p> <p>farblich abgehobene Fließtexte (mit Überschriften wie bspw. „Exkurs“/„Impulse“/„Gut zu Wissen“)</p> <p>Zusammenfassungen am Kapitelende</p> <p>Texte auf Einstiegsseiten für ein Kapitel</p> <p>Texte auf Übersichtsseiten mit stichpunktartigem Überblick über Informationen wie bspw. „Glossar zu Verhütungsmitteln“</p> <p>Zwischenüberschriften, die nicht im Inhaltsverzeichnis erscheinen</p> <p>Fließtexte, die am Rand des Hauptschriftkörpers sind und keine Aufgabenstellungen beinhalten</p> <p>Texte im Rahmen von „Projekten“, die inhaltlichen Charakter haben</p> <p>Gedichte/Liedtexte/Zitate</p> <p>Zitate aus Gesetzen/Studien/Interviews mit Wissenschaftler_innen</p> <p>kürzere fiktive Zitate, die einen längeren Fließtext einleiten und ggf. im Rahmen dieses Textes wieder aufgegriffen werden</p>	<p>Aufgabenstellungen → V</p> <p>Textbeispiele, die fiktive Fallgeschichten und keine Sachwissen-Inhalte haben → VI</p> <p>Glossare zu Sexualität allgemein → IV</p> <p>Überschriften → I</p> <p>Bildunterschriften → III</p> <p>Texte im Rahmen von „Projekten“, die Aufgaben-Charakter haben → V</p> <p>(ggf. in Stichpunkten verfasster) Fließtext, dessen Inhalt nicht ohne begleitende Abbildungen interpretierbar ist und in direkter räumlicher Beziehung dazu steht, wie z. B. Beschreibungen anatomischer Abbildungen → III</p> <p>Eigennamen von bspw. Beratungsstellen und Initiativen, Links zu Homepages/Telefonnummern/Adressen, Verweise auf andere Kapitel/Seitenzahlen → werden in keiner Kategorie kodiert</p>
III	Abbildung	<p>Graphiken</p> <p>Fotos</p> <p>Zeichnungen</p> <p>Comics/Abbildungen mit Sprechblasen</p> <p>Tabellen</p> <p>Piktogramme</p> <p>Abbildung wird gemeinsam mit der dazugehörigen Bildunterschrift/Sprechblase interpretiert</p>	<p>Abbildungen von Chatdialogen o. ä. → VI</p> <p>Farblich hinterlegte Texte → II</p> <p>(ggf. in Stichpunkten verfasster) Fließtext, dessen Inhalt ohne die begleitende Abbildung interpretierbar ist → II</p> <p>Piktogramme, die im gesamten Lehrbuch verwendet werden, um bspw. Aufgabentypen zu markieren und abgebildete Logos, bspw. von Beratungsstellen → werden nicht kodiert</p> <p>Lösungsvorschläge/-skizzen in Bildform</p>

		(ggf. in Stichpunkten verfasster) Fließtext, dessen Inhalt nicht ohne begleitende Abbildungen interpretierbar ist, wie z. B. Beschreibungen anatomischer Abbildungen	→ V Bilder, die ausschließlich im Kontext einer Aufgabe zu interpretieren sind → V
IV	Glossar	Glossare, die sich allgemein mit Themen der Sexualität befassen Glossare, die sich u. a. mit Themen der Sexualität befassen, aber auch Begriffe aus anderen Kapiteln erläutern Glossare im Rahmen des Kapitels Glossare am Ende des Buches Beschriftung mit Lexikon/Glossar	Glossare, die sich Verhütungsmitteln widmen → II
V	Aufgabenstellung	Texte mit Adressat_innen-Charakter konkrete Anweisungen/ Fragestellungen bei Textabschnitten, die als „Projekt“ beschrieben sind, werden nur konkrete Arbeitsanweisungen unter V kodiert Lösungsvorschläge/-skizzen (auch solche in Bildform) wie bspw. Partnerschaftsanzeigen/Briefe/Fragebögen Bilder, die ausschließlich im Kontext einer Aufgabe zu interpretieren sind Infotexte, die ausschließlich einer Aufgabe zugeordnet werden	Texte im Rahmen von „Projekten“ mit inhaltlichem Charakter → II rhetorische Fragen, die bspw. im Rahmen von Fließtexten (II) oder Textbeispielen (VI) auftauchen Bilder, die nicht ausschließlich im Kontext einer Aufgabe zu interpretieren sind → III
VI	Textbeispiel	Texte, die die Erfahrungen von fiktiven Personen darstellen Abgebildete (Chat-)Dialoge	Texte mit inhaltlichem Charakter → II Zitate aus Gesetzen/Studien/Interviews mit Wissenschaftler_innen → II kürzere fiktive Zitate, die einen längeren Fließtext einleiten und ggf. im Rahmen dieses Textes wieder aufgegriffen werden → II

Anhang 3: Kodiermanual für die Kodierung der Leitfragen

Kodierung	Entscheidungsregel für Darstellungsform I – VI	Entscheidungsregel auf Kapitelebene
A: Sprache		
A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?		
Ja	Bei allen Personen mit unbestimmtem Geschlecht wird durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet (im Singular und Plural).	kein einziges NEIN in allen Darstellungsformen, mind. ein JA
Nein	Generisches Maskulinum wird im Singular/Plural verwendet. Achtung in Kategorie VI: zwischen Personen mit und ohne bestimmbarcm Geschlecht unterscheiden	mindestens in einer Darstellungsform NEIN
NI	In der jeweiligen Darstellungsform kommen keine Personen-/Berufsbezeichnungen vor.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?		
Ja	Anmerkung am Anfang des Buches, dass das generische Maskulinum beide Geschlechter mitmeint Verwendung binär-geschlechtergerechter Formen bei Pronomen, Substantiven und Berufsbezeichnungen, d.h. <ul style="list-style-type: none"> • Doppelnennungen • Doppelnennungen mit Sparschreibung Verwendung geschlechtergerechter Formen, d. h. <ul style="list-style-type: none"> • Partizipien (z. B. Lehrende) • Geschlechtsneutrale Formen (z. B. die Pflegekraft) 	mindestens in einer Darstellungsform JA
Nein	Keine der eben genannten Formen wird verwendet.	in keiner einzigen Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	In der jeweiligen Darstellungsform kommen keine Personenbezeichnungen vor. wenn eine binär-geschlechtergerechte Form sinnverändernd wäre	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?		
Ja	Anmerkung am Anfang des Buches, dass das generische Maskulinum alle Geschlechter mitmeint Verwendung geschlechtergerechter Formen, d. h. <ul style="list-style-type: none"> • Partizipien (z. B. Lehrende) • Geschlechtsneutrale Formen (z. B. die Pflegekraft oder Leute/Personen/Menschen) 	mindestens in einer Darstellungsform JA

Nein	Keine der eben genannten Formen wird verwendet.	in keiner einzigen Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	<p>In der jeweiligen Darstellungsform kommen keine Personenbezeichnungen vor.</p> <p>wenn neutrale Formen verwendet werden, die nicht durch geschlechterungerechte ersetzt werden könnten wie bspw. „Menschen“</p> <p>wenn eine geschlechtergerechte Form sinnverändernd wäre bzw. nicht möglich ist</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
B: Geschlechterkonstruktion		
B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?		
Ja	<p>Geschlechterrollen und –stereotype werden in einen gesellschaftlichen/kulturellen Kontext gesetzt.</p> <p>Werte und Normen in Bezug auf Geschlecht werden in einen gesellschaftlichen/kulturellen Kontext gesetzt.</p> <p>I: Überschrift deutet darauf hin, dass in dem Kapitel Geschlecht/-errollen hinterfragt werden.</p> <p>III: Abbildungen verdeutlichen gesellschaftliche Einflüsse auf Geschlecht.</p> <p>V: Schüler_innen werden in Aufgaben angeregt, den kulturellen/gesellschaftlichen Hintergrund von Geschlechterstereotypen zu hinterfragen.</p> <p>VI: Textbeispiele verdeutlichen, dass Geschlecht kulturell/gesellschaftlich gedeutet wird.</p>	mind. in einer Darstellungsform JA, idealerweise unter II
Nein	<p>Geschlechterrollen/-stereotype werden genannt, evtl. auch hinterfragt, aber nicht in Bezug zur Gesellschaft oder zu Werten und Normen gesetzt.</p> <p>III: Abbildungen reproduzieren Geschlechterrollen, ohne jedoch auf ihre gesellschaftliche Entwicklung einzugehen/diese zu hinterfragen.</p>	in keiner Darstellungsform JA, insbesondere NEIN bei Darstellungsform II
NI	Geschlechterrollen/Geschlechtsidentitäten werden nicht thematisiert.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?		

Ja	<p>Es wird auf begrifflicher Ebene zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sex/gender • Biologisches/soziales Geschlecht • Körperliches/empfundenes Geschlecht <p>V: Schüler_innen werden aufgefordert, zu dieser Unterscheidung Stellung zu beziehen oder dazu zu recherchieren.</p>	mind. in einer Darstellungsform JA, idealerweise unter II
Nein	<p>Geschlecht wird ausschließlich als biologisches Geschlecht behandelt.</p> <p>Der Begriff Geschlecht wird synonym mit biologischem Geschlecht verwendet. (außer bei I, siehe dazu NI)</p> <p>Die gesellschaftliche Entwicklung von Geschlechterrollen etc. wird zwar betont, jedoch wird Geschlecht nicht jenseits von biologischem Geschlecht verhandelt.</p>	in keiner Darstellungsform JA, insbesondere NEIN bei Darstellungsform II
NI	<p>Die Themen Geschlecht/Geschlechterrollen werden nicht aufgegriffen.</p> <p>I: Es gibt ein Kapitel zum Thema Geschlecht(-sentwicklung), aber kein Kapitel zum Thema Gesellschaft und Geschlecht.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?		
Ja	<p>Norm der Zweigeschlechtlichkeit wird als Norm/sozial konstruiert benannt bzw. kritisch dargestellt.</p> <p>V: Schüler_innen werden angeregt, die Unterteilung in männlich/weiblich zu hinterfragen bzw. deren gesellschaftliche Prägung zu untersuchen.</p> <p>VI: Geschlecht einer Person im Textbeispiel ist nicht eindeutig dem männlichen/weiblichen Geschlecht zuzuordnen.</p>	mind. in einer Darstellungsform JA, idealerweise unter II
Nein	<p>Entwicklung der Sexualorgane wird entlang unhinterfragter Kategorien von Männlichkeit und Weiblichkeit präsentiert.</p> <p>Sexuelle Orientierung/ geschlechtliche Identität werden ausschließlich anhand zweier Geschlechter erläutert.</p> <p>Inter*- und Trans*-Identität werden erläutert, darüber hinaus wird die Binariät von Geschlecht jedoch nicht in Frage gestellt.</p>	in keiner Darstellungsform JA, insbesondere NEIN bei Darstellungsform II
NI	<p>Die Themen Geschlecht/Geschlechterrollen werden nicht aufgegriffen.</p> <p>I: Aus der Überschrift ist nicht ersichtlich, ob Geschlecht/geschlechtliche Identität thematisiert werden.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
C: Geschlechterrollen und -stereotype		

C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?		
Ja	<p>Geschlechterstereotype werden als Stereotype benannt bzw. als</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klischees • Vorurteile • Rollenbilder • „Typisch“/typisch angesehen <p>I: Kapitel deutet darauf hin, dass Geschlechterstereotype aufgegriffen werden.</p> <p>III: Darstellung von geschlechterstereotypem Verhalten/Aussehen steht in direkter Beziehung zu Texten, die dieses Verhalten/Aussehen als stereotyp benennen/in Frage stellen.</p> <p>VI: Aus den Beispielen und den dazugehörigen Aufgaben/Illustrationen geht hervor, dass hier stereotypes Verhalten dargestellt werden soll.</p>	mind. in einer Darstellungsform JA, idealerweise unter II
Nein	<p>Geschlechterstereotype werden zwar reproduziert, aber nicht als Stereotype o.ä. (siehe oben) benannt.</p> <p>III: Abbildungen stellen Mädchen und Jungen stereotyp gegenüber, ohne auf Stereotype einzugehen.</p>	in keiner Darstellungsform JA, insbesondere NEIN bei Darstellungsform II
NI	Geschlechterstereotype werden nicht thematisiert.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?		
Ja	<p>Geschlechterstereotype werden reproduziert, aber im gleichen Kontext in Frage gestellt, z. B. durch folgende Formulierungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Aber ist das immer so?“ • „Stimmt das (überhaupt)?“ <p>Geschlechterstereotype werden bewusst aufgebrochen, z. B. durch eine Umkehrung von Merkmalszuschreibungen oder einer Zuschreibung auf beide/alle Geschlechter.</p> <p>V: Schüler_innen werden dazu angeregt, über Stereotype nachzudenken/diese in Frage zu stellen.</p>	<p>JA in Darstellungsform II</p> <p>wenn NEIN bei II, mehr JA als NEIN/NI in übrigen Darstellungsformen</p>
Nein	<p>nicht aufgelöste Stereotype</p> <p>Stereotype, die erst in Frage gestellt werden, dann aber auf bspw. biologische Ursachen zurückgeführt werden</p> <p>V: Schüler_innen werden lediglich dazu angeregt, Geschlechterstereotype zu sammeln, ohne aber diese in Frage zu stellen.</p>	<p>NEIN in Darstellungsform II, mehr NEIN/NI als JA in übrigen Darstellungsformen</p> <p>kein einziges JA, mind. ein Mal NEIN</p>
NI	Geschlechterstereotype werden nicht thematisiert.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?		

Ja	<p>Aussagen zu Verhalten/Gefühlen/Eigenschaften werden nur auf individueller Ebene getroffen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Junge/Mädchen • Du (ohne Anrede als Junge oder Mädchen) <p>Generalisierungen stützen sich auf wissenschaftliche Befunde, bspw. das unterschiedliche Alter für das Einsetzen der Pubertät.</p> <p>Generalisierungen finden nur unabhängig von Geschlecht Erwähnung, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Schüler/Schülerinnen einer Klasse • Jungen und Mädchen 	in keiner Darstellungsform NEIN, in mind. einer JA
Nein	<p>Aussagen zu Verhalten/Gefühlen/Eigenschaften, die im Kontext von Geschlecht auf Generalisierungen hinweisen, bspw.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Mädchen/ Jungen • Alle Mädchen/ Jungen • Du als Mädchen/Junge <p>V: In Aufgaben werden Schüler_innen aufgefordert, in Mädchen-/Jungengruppen zusammenzuarbeiten, ohne dass ersichtlich wird, warum dies für die Aufgabe wichtig sei.</p>	in mind. einer Darstellungsform NEIN
NI	<p>Es werden keine Geschlechtszuschreibungen vorgenommen.</p> <p>Geschlechterstereotype werden nicht thematisiert.</p> <p>III: Aus der Bildunterschrift geht nicht hervor, dass das Abgebildete auf bestimmte Geschlechter zutrifft.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
D: Geschlechtliche Vielfalt		
D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?		
Ja	<p>Trans* wird benannt als eine mögliche geschlechtliche Identität, bspw. unter Verwendung von Begrifflichkeiten wie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trans • Transsexualität • Transgender • Transidentität <p>I: Kapitelüberschrift deutet darauf hin, dass es um geschlechtliche Identität und nicht nur um biologisches Geschlecht geht.</p> <p>III: Darstellung/Benennung von Trans*-Personen</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Der Begriff Trans* wird nicht thematisiert.</p> <p>Trans* wird ausschließlich im Kontext von Transvestitismus erläutert/dargestellt.</p> <p>Geschlecht wird lediglich als Cis-Geschlechtlichkeit verhandelt. (insbesondere bei I).</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	Geschlechtliche Identität wird nicht thematisiert.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN

D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?		
Ja	<p>Inter* wird erklärt als eine mögliche geschlechtliche Identität, bspw. unter Verwendung von Begrifflichkeiten wie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inter • Intersexualität • Intersex • Intergeschlechtlichkeit <p>I: Kapitelüberschrift deutet darauf hin, dass es um geschlechtliche Identität und nicht nur um biologisches Geschlecht geht.</p> <p>III: Darstellung/Benennung von Inter*-Personen</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Inter* wird nicht thematisiert.</p> <p>Inter*-Personen/-Identität wird/werden nicht mithilfe der eben genannten Begriffe erwähnt, sondern als</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hermaphroditismus • Zwitter <p>Geschlecht wird lediglich als Cis-Geschlechtlichkeit verhandelt (insbesondere bei I).</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	Geschlechtliche Identität wird nicht thematisiert.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?		
Ja	Trans* und Inter* werden unter den unter D1/D2 genannten Bezeichnungen ausschließlich als geschlechtliche Identität dargestellt.	in keiner Darstellungsform NEIN, mind. ein Mal JA
Nein	<p>Trans* und Inter* werden ausschließlich im Kontext von Krankheit/Problemen/Störungen genannt.</p> <p>Trans* und Inter* werden v. a. durch veraltete medizinische Bezeichnungen wie Hermaphroditismus/Zwitter erklärt.</p>	in mind. einer Darstellungsform NEIN
NI	<p>Es werden keine Störungen/Krankheitsbilder im Kontext von Geschlecht thematisiert.</p> <p>Trans*/Inter* werden nicht thematisiert.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
E: Sexuelle Vielfalt		
E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?		

Ja	<p>Begriff wird umschrieben oder veranschaulicht, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wenn eine Person eine andere Person des anderen/gegenüberliegenden Geschlechts liebt“ • Heterosexualität bedeutet, dass.. <p>Begriff wird im Kontext von sexueller Orientierung, sexueller Identität oder Begehren erklärt.</p> <p>V: Schüler_innen sollen sich mit Heterosexualität auseinandersetzen.</p> <p>VI: In einer fiktiven Geschichte wird die heterosexuelle Orientierung einer Person zusätzlich hervorgehoben.</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Heterosexualität wird genannt, aber nicht erklärt.</p> <p>III: Heterosexuelle Beziehungen werden dargestellt, aber nicht als solche benannt.</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	Sexuelle Orientierungen werden nicht thematisiert, weder auf Text-, noch auf Abbildungsebene.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?		
Ja	<p>Begriff wird umschrieben oder veranschaulicht, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wenn eine Person eine andere Person des gleichen/eigenen Geschlechts liebt“ • Homosexualität bedeutet, dass.. <p>Begriff wird im Kontext von sexueller Orientierung, sexueller Identität, Begehren erklärt.</p> <p>V: Schüler_innen sollen sich mit Homosexualität auseinandersetzen.</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Homosexualität wird nicht genannt/erklärt.</p> <p>Homosexualität wird genannt, aber nicht erklärt.</p> <p>III: Homosexuelle Beziehungen werden dargestellt, aber nicht als solche benannt.</p> <p>VI: In einer fiktiven Geschichte wird die homosexuelle Orientierung einer Person zusätzlich hervorgehoben, während die heterosexuelle Orientierung in anderen Beispielen nicht konkret thematisiert wird.</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	Sexuelle Orientierungen werden nicht thematisiert, weder auf Text-, noch auf Abbildungsebene.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?		

Ja	<p>Begriff wird umschrieben oder veranschaulicht, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wenn eine Person eine andere Person des gleichen/eigenen oder des anderen/gegenüberliegenden Geschlechts liebt“ • Bisexualität bedeutet, dass.. <p>Begriff wird im Kontext von sexueller Orientierung, sexueller Identität, Begehren erklärt.</p> <p>V: Schüler_innen sollen sich mit Bisexualität auseinandersetzen.</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Bisexualität wird nicht genannt/erklärt.</p> <p>Bisexualität wird genannt, aber nicht erklärt.</p> <p>III: Homo-/Bisexuelle Beziehungen werden dargestellt, aber nicht als solche benannt.</p> <p>VI: In einer fiktiven Geschichte wird die bisexuelle Orientierung einer Person zusätzlich hervorgehoben, während die heterosexuelle Orientierung in anderen Beispielen nicht konkret thematisiert wird.</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	<p>Sexuelle Orientierungen werden nicht thematisiert, weder auf Text-, noch auf Abbildungsebene.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt/dargestellt?		
Ja	<p>Alle drei Begriffe werden in einem Zusammenhang genannt, die Reihenfolge der Nennung spielt keine Rolle.</p> <p>Alle drei Begriffe werden als sexuelle Orientierungen/sexuelle Identität/Begehren benannt.</p> <p>Anteil von Homo-/Bisexuellen an der Gesamtbevölkerung wird zur Illustration genannt, aber Homo-/Bisexuelle werden nicht im gleichen Atemzug zu nicht/weniger normal oder anders erklärt.</p> <p>III: Abbildungen von homo-/bisexuellen Paaren kommen auch unabhängig von Texten vor, in denen es um Homo-/Bisexualität geht.</p> <p>V: Aufgabenstellungen sind so formuliert, dass Homo-/Bisexualität nicht in Abgrenzung zu Heterosexualität verstanden wird.</p>	<p>JA in Darstellungsform II</p> <p>wenn NEIN bei II, mehr JA als NEIN/NI in übrigen Kategorien</p>

Nein	Homo- und/oder Bisexualität werden erklärt, während Heterosexualität nicht erklärt wird.	NEIN in Darstellungsform II, mehr NEIN/NI als JA in übrigen Darstellungsformen Kein einziges JA, mind. ein Mal NEIN
	Homo- und Bisexualität werden in Abgrenzung zu Heterosexualität genannt/genannt und erklärt.	
	Anteil von Homo-/Bisexuellen an der Gesamtbevölkerung wird zur Illustration genannt und Homo-/Bisexuelle werden im gleichen Atemzug zu nicht/weniger normal oder anders erklärt.	
	Keiner der Begriffe wird erklärt, im Text werden nur heterosexuelle Beziehungen thematisiert.	
	III: Bilder von Homo-/Bisexuellen werden ausschließlich in unmittelbarem Zusammenhang mit sexueller Orientierung verwendet und in keinem anderen Kontext.	
NI	V: Aufgabenstellungen sind so formuliert, dass Homo-/Bisexualität in Abgrenzung zu Heterosexualität verstanden wird.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
	Sexuelle Orientierungen werden nicht thematisiert, weder auf Text-, noch auf Abbildungsebene.	
E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?		
Ja	(Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch werden thematisiert, aber nicht im Zusammenhang (i. S. v. im gleichen Kapitel/ Unterabschnitt) mit Homo-/Bisexualität.	in keiner Darstellungsform NEIN, mind. ein Mal JA
	Täter_innen/Opfer-Konstellationen bei der Thematisierung von Missbrauch lassen keinen Rückschluss auf die geschlechtliche Identität/sexuelle Orientierung des Täters/der Täterin zu.	
	Aussagen zu Bi-/Homosexualität im Kontext von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch werden nur in Verbindung mit statistischen/wissenschaftlichen Grundlagen gemacht, z. B. <ul style="list-style-type: none">Die meisten Triebtäter sind männlich/aus dem näheren Umfeld.	
	(Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch werden nicht thematisiert, Homo- und Bisexualität werden aber als sexuelle Orientierung thematisiert.	
	Sexuelle Orientierung wird im gleichen Kapitel/Unterabschnitt wie das Thema sexuelle Selbstbestimmung/Nein-heißt-Nein verhandelt.	

Nein	<p>Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch werden thematisiert und Homo-/Bisexualität werden ausschließlich in diesem Kontext/Kapitel verhandelt.</p> <p>(Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch wird an eine nicht-heterosexuelle Orientierung geknüpft.</p> <p>Es werden generalisierende/pauschalisierende Aussagen zu Bi-/Homosexualität im Kontext von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch gemacht, z. B. „Viele Homosexuelle sind Aids-krank.“</p>	in mind. einer Darstellungsform NEIN
NI	Sexuelle Orientierungen werden nicht thematisiert, weder auf Text-, noch auf Abbildungsebene.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?		
Ja	<p>Lesbische Paare werden genauso häufig abgebildet/genannt wie schwule Paare.</p> <p>Aus Formulierung geht hervor, dass sowohl lesbische als auch schwule Realitäten gemeint sind.</p> <p>V&VI: Lesbische Perspektiven sind genauso häufig repräsentiert wie schwule Perspektiven.</p>	in keiner Darstellungsform NEIN, mind. ein Mal JA
Nein	Lesbische Paare sind seltener abgebildet/thematisiert als schwule Paare.	in mind. einer Darstellungsform NEIN
NI	Weder schwule noch lesbische Paare sind dargestellt.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
F: LSBTI-Perspektiven		
F1: Werden Inter*-/Trans*-Lebensweisen thematisiert? Werden Inter*-/Trans*-Personen dargestellt?		
Ja	<p>Gefühle/Beziehungen/Familienmodelle von Inter*-/Trans*-Personen werden erwähnt/thematisiert/dargestellt.</p> <p>Coming-Out-Erfahrungen von Inter*&Trans* werden thematisiert</p> <p>III: Es werden Inter*-/Trans*-Personen bildlich dargestellt.</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Es werden ausschließlich Gefühle/Beziehungen/Familienmodelle von Cis-Geschlechtlichen Personen erwähnt/thematisiert/dargestellt.</p> <p>III: Es werden keine Inter*-/Trans*-Personen bildlich dargestellt.</p> <p>IV: Darstellung geht nicht über die bloße Nennung hinaus.</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	Geschlechtliche Identität wird nicht thematisiert, weder auf Text-, noch auf Abbildungsebene.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
F2: Werden Homo-/Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo-/Bisexuelle Personen dargestellt?		

Ja	<p>Homo-/Bisexuelle Gefühle/Beziehungen/Familienmodelle werden erwähnt/thematisiert/dargestellt.</p> <p>Coming-out-Erfahrungen werden thematisiert.</p> <p>Regenbogenfamilien werden dargestellt/thematisiert.</p> <p>Es werden auch andere Formen von Geschlechtsverkehr als vaginale Penetration thematisiert/Begriffe erläutert, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralverkehr • Analverkehr <p>III: Abbildungen von homo-/bisexuellen Paaren kommen auch unabhängig von Texten vor, in denen es um Homo-/Bisexualität geht.</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Es werden ausschließlich heterosexuelle Gefühle/Beziehungen/Familienmodelle erwähnt/thematisiert/dargestellt.</p> <p>Geschlechtsverkehr wird als synonym mit vaginaler Penetration verstanden.</p> <p>Darstellung geht nicht über die bloße Nennung hinaus.</p> <p>III: Abbildungen von homo-/bisexuellen Paaren kommen nur abhängig von Texten vor, in denen es um Homo-/Bisexualität geht.</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	<p>Sexuelle Orientierungen werden nicht thematisiert, weder auf Text-, noch auf Abbildungsebene.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
F3: Wird die Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?		
Ja	<p>Diskriminierungen/Anfeindungen/rechtliche Benachteiligung von LSBTI werden thematisiert.</p> <p>Diskriminierung wird nicht ausschließlich als ein Problem anderer Länder/Kulturen dargestellt.</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Diskriminierung gegenüber LSBTI wird nicht thematisiert.</p> <p>Diskriminierung gegenüber LSBTI wird ausschließlich als ein Problem anderer Länder/Kulturen dargestellt.</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	<p>Diskriminierung wird in mind. einer anderen Darstellungsform im Buch thematisiert, aber nicht in dieser Darstellungsform.</p> <p>I: Aus der Überschrift ist nicht ersichtlich, ob LSBTI thematisiert werden.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?		

Ja	<p>Folgen von Diskriminierung auf individueller/gesellschaftlicher Ebene werden thematisiert.</p> <p>VI: Erfahrungsberichte von LSBTI, die Diskriminierung erfahren haben</p> <p>V: Aufgaben, die dazu auffordern, mögliche Folgen zu diskutieren/sammeln</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI werden nicht thematisiert/verharmlost.	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	<p>Folgen von Diskriminierung werden in mind. einer anderen Darstellungsform im Buch thematisiert, aber nicht in dieser Darstellungsform.</p> <p>I: Aus der Überschrift ist nicht ersichtlich, ob LSBTI thematisiert werden.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?		
Ja	<p>Ansätze zur rechtlichen Gleichstellung von LSTI werden thematisiert.</p> <p>Weitere Handlungsbedarfe zur rechtlichen Gleichstellung werden thematisiert.</p> <p>aktuelle Debatten werden aufgegriffen, z. B. zum dritten Geschlechtseintrag</p> <p>Rechtliche Situation weltweit wird thematisiert.</p>	in mind. einer Darstellungsform JA
Nein	<p>Weder Gesetze zur Gleichstellung noch weitere Handlungsbedarfe werden thematisiert</p> <p>Pauschale Behauptungen wie bspw. „Homosexuelle haben in Deutschland gleiche Rechte wie Heterosexuelle“, die nicht der rechtlichen Realität entsprechen.</p>	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	<p>Rechtliche Situation wird in mind. einer anderen Darstellungsform im Buch thematisiert, aber nicht in dieser Darstellungsform.</p> <p>I: Aus der Überschrift ist nicht ersichtlich, ob LSBTI thematisiert werden.</p>	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN
F6: Werden Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung thematisiert?		
Ja	<p>Handlungsmöglichkeiten für Betroffene und/oder Zeug_innen werden thematisiert wie bspw.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu Anlaufstellen • Tipps wie bspw. Gespräch mit Freunden/Familie suchen • In diskriminierende Situation eingreifen • Hilfe holen <p>V: Aufgaben, die zur Suche nach Handlungsmöglichkeiten auffordern</p>	in mind. einer Darstellungsform JA

Nein	keine Angabe von Handlungsmöglichkeiten V: keine Aufgaben, die zur Suche nach Handlungsmöglichkeiten auffordern	in keiner Darstellungsform JA, mind. ein Mal NEIN
NI	Handlungsmöglichkeiten werden in mind. einer anderen Darstellungsform im Buch thematisiert, aber nicht in dieser Darstellungsform. I: Aus der Überschrift ist nicht ersichtlich, ob LSBTI thematisiert werden.	in keiner einzigen Darstellungsform JA oder NEIN

Anhang 4: Interviewleitfaden für Interview mit Lehrkräften/Referendar_innen

Allgemeine Fragen:

Wie alt sind Sie?

Welches Geschlecht haben Sie?

Von wann bis wann haben Sie studiert? Wo?

Was war ggf. Ihr Zweitfach?

Seit wann unterrichten Sie an Ihrer Schule? Haben Sie vorher auch an anderen Schulen (bspw. auch andere Schulformen) unterrichtet?

Welche Schulklassen (Jahrgangsstufen) unterrichten Sie zur Zeit in Biologie?

Wann haben Sie zuletzt eine achte Klasse in Biologie unterrichtet?

Fragen zum Thema Sexualerziehung und Schulbüchern:

1. Wie integrieren Sie Schulbücher generell in den Unterricht?
2. Wie wird von Ihnen in der Regel in der achten Klasse das Thema Menschliche Sexualität behandelt?
3. Welche Rolle spielt dabei das Schulbuch? Ziehen Sie gegebenenfalls andere Bücher/Materialien hinzu?
4. Wie zufrieden sind Sie mit den aktuellen Schulbüchern für Biologie der achten Schulklasse? Welche älteren Bücher verwenden Sie gegebenenfalls ?
5. Sind Ihnen die Abschnitte zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Thüringer Landesprogramm und im TBP-18 bekannt? Was ist Ihre Meinung zu diesen Abschnitten?
6. Beziehen Sie das Thema sexuelle & geschlechtliche Vielfalt in den Unterricht ein? Wenn ja, wie?
7. Wie wichtig ist es Ihnen, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Unterricht einzubeziehen?
8. Gibt es in Bezug auf dieses Thema noch Handlungsbedarfe in Thüringen? Wenn ja, welche?

Anhang 5: Reliabilitätsüberprüfung

Tabelle 5

Reliabilitätsüberprüfung für die beiden Kategoriensysteme und die Entscheidungsregeln

	Erstkodierung/Maximale Zahl richtiger Antworten	Zweitkodierung A		Zweitkodierung B	
		<i>abs H</i>	<i>rel H</i>	<i>abs H</i>	<i>rel H</i>
Anzahl richtige					
Kodierungen für die	106	101	.95	90	.85
Darstellungsformen					
Anzahl richtig kodierter	144	108	.75	89	.61
Leitfragen insgesamt					
Darstellungsformen					
I	24	22	.91	20	.83
II	24	19	.79	15	.62
III	24	17	.71	17	.71
IV	24	14	.58	12	.5
V	24	18	.75	9	.37
VI	24	18	.75	16	.67
<i>M</i>	24	18	.75	14.83	.61
Leitfragen					
A1	6	5	.83	5	.83
A2	6	6	1.	4	.67
A3	6	4	.67	3	.5
B1	6	2	.33	2	.33
B2	6	5	.83	5	.83
B3	6	6	1.	2	.33
C1	6	4	.67	3	.5
C2	6	3	.5	3	.5
C3	6	1	.16	3	.5
D1	6	4	.67	1	.16
D2	6	5	.83	1	.16
D3	6	6	1.	5	.83
E1	6	6	1.	2	.33
E2	6	6	1.	3	.5
E3	6	6	1.	5	.83
E4	6	4	.67	4	.67
E5	6	3	.5	5	.83

E6	6	3	.5	3	.5
F1	6	5	.83	3	.5
F2	6	5	.83	3	.5
F3	6	1	.16	6	1.
F4	6	6	1.	6	1.
F5	6	6	1.	6	1.
F6	6	6	1.	6	1.
<i>M</i>	6	4.5	.75	3.71	.61
Anzahl richtig getroffener Entscheidungsregeln	24	24	1.	23	.96

Anmerkungen. *abs H* = absolute Häufigkeit, *rel H* = relative Häufigkeit.

Anhang 6: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Tabelle 6

Kodierung der Leitfragen für alle untersuchten Biologiebücher

Leitfragen		Darstellungsformen																				
		I Über- schriften (n = 10)			II Texte (n = 10)			III Ab- bildungen (n = 10)			IV Glossar (n = 4)			V Aufgaben- stellungen (n = 10)			VI Textbei- spiele (n = 6)			Kapitel gesamt (n = 10)		
		Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	1	2	7	0	10	0	2	6	2	2	2	0	1	9	0	0	1	5	0	10	0
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	1	2	7	10	0	0	5	3	2	4	0	0	10	0	0	0	1	5	10	0	0
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	1	0	9	8	2	0	0	3	7	4	0	0	5	0	5	0	0	6	10	0	0
B: Geschlechterkonstruktion	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	1	0	9	4	3	3	1	8	1	1	2	1	4	3	3	0	0	6	8	2	0
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	0	0	10	3	7	0	0	10	0	1	3	0	0	9	1	0	1	5	3	7	0
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	0	3	7	1	9	0	0	10	0	1	3	0	0	10	0	0	1	5	1	9	0
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	1	0	9	4	2	4	3	3	4	0	0	4	2	1	7	1	1	4	6	3	1
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	1	0	9	4	2	4	4	3	3	1	0	3	2	1	7	1	1	4	7	3	0
	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	0	0	10	8	2	0	2	3	5	3	0	1	4	1	5	4	0	2	5	5	0

Leitfragen		Darstellungsformen																				
		I Über- schriften (n = 10)			II Texte (n = 10)			III Ab- bildungen (n = 10)			IV Glossar (n = 4)			V Aufgaben- stellungen (n = 10)			VI Textbei- spiele (n = 6)			Kapitel gesamt (n = 10)		
		Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI
A: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	0	10	0	5	5	0	0	10	0	3	1	0	4	6	0	0	0	6	6	4	0
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	0	10	0	5	5	0	0	10	0	2	2	0	3	7	0	0	0	6	5	5	0
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	0	0	10	5	0	5	0	0	10	3	0	1	3	0	7	0	0	6	6	0	4
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	0	0	10	5	5	0	2	8	0	4	0	0	0	10	0	0	6	0	7	3	0
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	0	0	10	8	2	0	6	4	0	4	0	0	8	1	1	1	4	1	9	1	0
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	0	0	10	5	5	0	1	7	2	4	0	0	1	7	2	0	5	1	7	3	0
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	0	0	10	5	5	0	3	7	0	4	0	0	6	3	1	1	5	0	6	4	0
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	0	0	10	8	2	0	8	1	1	4	0	0	9	0	1	1	0	5	8	2	0
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	0	0	10	9	0	1	4	5	1	4	0	0	7	0	3	1	0	5	5	5	0

Leitfragen		Darstellungsformen																				
		I Über- schriften (n = 10)			II Texte (n = 10)			III Ab- bildungen (n = 10)			IV Glossar (n = 4)			V Aufgaben- stellungen (n = 10)			VI Textbei- spiele (n = 6)			Kapitel gesamt (n = 10)		
		Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI	Ja	Nein	NI
F: LSBTI-Perspektiven	F1: Werden Inter*- /Trans*- Lebensweisen thematisiert/ werden Inter*- /Trans*-Personen dargestellt?	0	0	10	2	8	0	0	10	0	0	4	0	0	10	0	0	6	0	2	8	0
	F2: Werden Homo- /Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo- /Bisexuelle Personen dargestellt?	0	0	10	9	1	0	2	8	0	1	3	0	7	3	0	1	5	0	10	0	0
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	0	0	10	4	6	0	0	6	4	0	1	3	2	6	2	2	3	1	5	5	0
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	0	0	10	2	7	1	0	7	3	0	2	2	0	8	2	0	4	2	2	8	0
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	0	0	10	7	3	0	2	3	5	0	2	2	6	3	1	0	3	3	7	3	0
	F6: Werden Handlungsmöglichk eiten gegen Diskriminierung thematisiert?	0	0	10	2	8	0	0	8	2	0	3	1	0	8	2	0	5	1	2	8	0

Anhang 7: Bildbeispiele aus der Buchanalyse

Anmerkung der Autorin: Für die Publikation der vorliegenden Arbeit wurden die beiden Bildbeispiele aufgrund Rechte Dritter entfernt.

Abbildung 1. Aufgebrochene Geschlechterkonstruktionen (männlich = aktiv, weiblich = passiv) beim Thema „Nein sagen“ (Markl & Gauß, 2015, S. 249).

Abbildung 2. Veranschaulichung sexueller Vielfalt (Konopka, 2011a, S. 125).

Anhang 8: Kodierung der Leitfragen für die einzelnen Schulbücher

Tabelle 7

Kodierung der Leitfragen für „Prisma Biologie 7|8“ (Bergau, Beuren, Bohm, Hagen, Gomez-Islinger et al., 2011)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	NI	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	NI	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Nein	Ja	Ja	NI	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	Nein	Nein	NI	Ja	NI	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein

	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	Nein	Nein	NI	NI	NI	Nein
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	Nein	Ja	NI	NI	NI	Nein
	C3: Wird auf generalisieren der Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	NI	Nein	NI	Ja	Ja	NI	Nein
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	NI	Nein
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	NI	Ja
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	NI	NI	Ja	NI	NI	Ja
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Nein	Ja	Ja	NI	Nein	Ja
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
F: LSBTI-Perspektiven	F1: Werden Inter*/-Trans*-Lebensweisen thematisiert? Werden Inter*/-Trans*-Personen dargestellt?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
	F2: Werden Homo-/Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo-/Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja

	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	Ja	Ja	Ja
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
	F6: Werden Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein

Tabelle 8

Kodierung der Leitfragen für „Natura 7|8. Biologie für Gymnasien“ (Beyer, Eck, Remé & Steinert, 2011)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	NI	Nein	NI	Nein	Nein	Nein	Nein
	A2: Werden binär-geschlechter gerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	NI	Ja	Ja	Nein	Ja
	A3: Werden geschlechter gerechte Sprachformen verwendet?	NI	Nein	NI	Ja	Ja	NI	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	Ja	Ja	NI	Nein	Nein	NI	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	NI	Nein
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein

	konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?							
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechter stereotype thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	Ja	Nein	Ja
	C2: Werden Geschlechter stereotype in Frage gestellt?	NI	Ja	NI	Ja	Ja	Nein	Ja
	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtsz uschreibungen verzichtet?	NI	Ja	NI	Ja	Ja	Ja	Ja
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	NI	Ja
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	NI	Nein
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Kr ankheitsbil den thematisiert?	NI	NI	NI	Ja	NI	NI	Ja
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexual ität erklärt?	NI	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja
	E2: Wird der Begriff Homosexuali tät erklärt?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja
	E4: Werden	NI	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein

	Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?							
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts -)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Nein	Nein	Ja	Ja	NI	Nein
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Nein	Ja	Ja	NI	Nein
F: LSBTI-Perspektiven	F1: Werden Inter*-/Trans*-Lebensweisen thematisiert? Werden Inter*-/Trans*-Personen dargestellt?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
	F2: Werden Homo-/Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo-/Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein

	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Nein.	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
	F6: Werden Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein

Tabelle 9

Kodierung der Leitfragen für „Stark in ... Biologie, Physik, Chemie 2“ (Fruth, Haas, Kerwat, Jung, Lüchtefeld, Schaper et al., 2010)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	Ja	Nein	NI	-	Ja	NI	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	Ja	Ja	NI	-	Ja	NI	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	Ja	Nein	NI	-	Ja	NI	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	NI	Nein	-	Nein	NI	Nein
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	NI	Ja	-	Nein	Ja	Ja
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	NI	Ja	-	Nein	Ja	Ja
	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibung verzichtet?	NI	Ja	NI	-	Nein	NI	Nein

	ungen verzichtet?							
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	NI	NI	-	NI	NI	NI
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Nein	NI	-	Nein	Nein	Nein
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Nein	Nein	-	NI	Nein	Nein
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	Ja	-	NI	NI	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	NI	Ja	-	NI	NI	Ja
F: LSBTI-Perspektiven	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen thematisiert? Werden Inter*/Trans*-Personen dargestellt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	F2: Werden Homo-/Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo-/Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Nein	Ja	-	Nein	Nein	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü.	NI	Nein	Nein	-	Nein	Ja	Ja

	LSBTI thematisiert?							
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	F6: Werden Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein

Tabelle 10

Kodierung der Leitfragen für „Biologie 7/8 - Regelschule Thüringen. Neue Ausgabe“ (Göbel & Vopel, 2011a)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	NI	-	NI	NI	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	NI	Nein	-	Ja	NI	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	NI	Nein	-	NI	NI	Nein
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	NI	Nein	-	NI	NI	Nein

	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	NI	Ja	Nein	-	NI	Ja	Nein
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	-	Ja	NI	Ja
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	-	Ja	NI	Ja
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	Ja	NI	-	Ja	NI	Ja
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	Nein	Nein	Ja
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Ja	Ja	-	Ja	Nein	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	Nein	Nein	Ja
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Ja	Ja	-	Ja	Nein	Ja
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Nein	-	Ja	NI	Nein
F: LSBTI-Personen	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein

	thematisiert? Werden Inter*- /Trans*-Personen dargestellt?							
	F2: Werden Homo- /Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo- /Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	-	Ja	Nein	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	F6: Werden Handlungsmöglichk eiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein

Tabelle 11

Kodierung der Leitfragen für „Biologie plus. Klassen 7/8 Gymnasium Thüringen“ (Göbel & Vopel, 2011b)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	NI	-	NI	NI	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	NI	Nein	-	Ja	NI	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	NI	Nein	-	NI	NI	Nein
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	NI	Nein	-	NI	NI	Nein

	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	NI	Ja	Nein	-	NI	Ja	Nein
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	-	Ja	NI	Ja
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	-	Ja	NI	Ja
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	Ja	NI	-	Ja	NI	Ja
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	Nein	Nein	Ja
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Ja	Ja	-	Ja	Nein	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	Nein	Nein	Ja
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Ja	Ja	-	Ja	Nein	Ja
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Nein	-	Ja	NI	Nein
F: LSBT I-Darstellung	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein

	thematisiert? Werden Inter*- /Trans*-Personen dargestellt?							
	F2: Werden Homo- /Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo- /Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	-	Ja	Nein	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	F6: Werden Handlungsmöglichk eiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein

Tabelle 12

Kodierung der Leitfragen für „Biosphäre Sekundarstufe I - Ausgabe A/Band 2 - Schülerbuch“ (Grimm, Auerbach, Bauer, Bills, Brennecke, Deutschmann et al., 2017)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	NI	Nein	Ja	Ja	Nein	-	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	NI	Ja	NI	-	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	-	Nein
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Ja	Nein	Ja	Nein	-	Ja
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	NI	Ja	Nein	Ja	Nein	-	Ja
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	Ja	Ja	NI	Nein	-	Ja
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	Ja	Nein	NI	Nein	-	Ja

	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	NI	Ja	Nein	Ja	Nein	-	Nein
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	-	Ja
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	-	Ja
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	Ja	NI	Ja	Ja	-	Ja
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Ja	Ja	Ja	Nein	-	Ja
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	Ja	Ja	-	Ja
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Ja	Nein	Ja	Nein	-	Ja
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Nein	Ja	Ja	-	Nein
F: LSBTI-Personen	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen	NI	Ja	Nein	Nein	Nein	-	Ja

	thematisiert? Werden Inter*- /Trans*-Personen dargestellt?							
	F2: Werden Homo- /Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo- /Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	Nein	Nein	-	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	NI	-	Ja
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	-	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	Ja	-	Ja
	F6: Werden Handlungsmöglichk eiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	Nein	Nein	-	Nein

Tabelle 13

Kodierung der Leitfragen für „Biologie 7/8. Gymnasium Thüringen Mecklenburg-Vorpommern“ (Kemnitz & Müller, 2009a)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	Nein	Ja	Nein	-	Ja	-	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Nein	-	NI	-	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	Ja	Nein	-	NI	-	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Nein	Nein	-	NI	-	Nein
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	Ja	NI	-	NI	-	Ja
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	Ja	NI	-	NI	-	Ja

	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	NI	Ja	NI	-	NI	-	Ja
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	NI	NI	-	NI	-	NI
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	Ja	-	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	Ja	-	Ja	-	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Nein	-	Ja	-	Nein
F: LSBT I-Darstellung	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein

	thematisiert? Werden Inter*- /Trans*-Personen dargestellt?							
	F2: Werden Homo- /Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo- /Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	-	Ja	-	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	-	Ja	-	Ja
	F6: Werden Handlungsmöglichk eiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein

Tabelle 14

Kodierung der Leitfragen für „Biologie 7/8. Thüringen Mecklenburg-Vorpommern“ (Kemnitz & Müller, 2009b)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	Nein	Ja	Nein	-	Ja	-	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Nein	-	NI	-	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	Ja	Nein	-	NI	-	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	Ja	NI	-	NI	-	Ja
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	Ja	NI	-	NI	-	Ja

	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	NI	Ja	NI	-	NI	-	Ja
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	NI	NI	-	NI	-	NI
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	Ja	-	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	NI	-	Ja	-	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	NI	-	NI	-	Ja
F: LSBT I-Daten	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein

	thematisiert? Werden Inter*- /Trans*-Personen dargestellt?							
	F2: Werden Homo- /Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo- /Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	-	Ja	-	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	-	Ja	-	Ja
	F6: Werden Handlungsmöglichk eiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	-	Nein

Tabelle 15

Kodierung der Leitfragen für „Linder Biologie. Thüringen 7/8“ (Konopka, 2011)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Nein	-	Ja	NI	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	NI	-	Ja	NI	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Ja	Nein	-	Nein	NI	Ja
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	NI	Nein	Nein	-	Nein	NI	Nein
C: Geschlechterrollen und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	Ja	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	Ja	Ja	Ja	-	Ja	NI	Ja
	C3: Wird auf	NI	Ja	Ja	-	Ja	Ja	Ja

	generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?							
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	-	Ja	NI	Ja
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	-	Nein	NI	Ja
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	Ja	NI	-	NI	NI	Ja
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	Nein	Nein	Ja
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	NI	NI	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Ja	Nein	-	NI	NI	Ja
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Ja	Nein	-	Ja	Nein	Ja
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Nein	Ja	-	Ja	NI	Nein
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Ja	-	NI	NI	Ja
F: LSBTI-Perspektiven	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen thematisiert?	NI	Nein	Nein	-	Nein	Nein	Nein

Werden Inter*-/Trans*-Personen dargestellt?								
F2: Werden Homo-/Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo-/Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	-	Nein	Nein	Ja	
F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	-	NI	NI	Ja	
F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	-	NI	NI	Ja	
F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	-	NI	NI	Ja	
F6: Werden Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Ja	NI	-	NI	NI	Ja	

Tabelle 16

Kodierung der Leitfragen für „Markl Biologie 2“ (Markl & Gauß, 2015)

Leitfragen		Darstellungsformen						
		I Überschriften	II Texte	III Abbildungen	IV Glossar	V Aufgabenstellungen	VI Textbeispiele	Kapitel gesamt
A: Sprache	A1: Wird im Text durchgängig auf das generische Maskulinum verzichtet?	NI	Nein	Ja	Ja	Nein	-	Nein
	A2: Werden binär-geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja
	A3: Werden geschlechtergerechte Sprachformen verwendet?	NI	Ja	NI	Ja	Ja	-	Ja
B: Geschlechterkonstruktionen	B1: Wird der gesellschaftliche Einfluss auf Geschlecht und damit verbundene Stereotype thematisiert?	NI	Nein	Nein	Ja	NI	-	Ja
	B2: Wird begrifflich zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden?	NI	Ja	Nein	Nein	Nein	-	Ja
	B3: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt?	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	-	Nein
C: Geschlechterrolle und -stereotype	C1: Werden Geschlechterstereotype thematisiert?	NI	NI	NI	NI	NI	-	NI
	C2: Werden Geschlechterstereotype in Frage gestellt?	NI	NI	Ja	NI	NI	-	Ja

	C3: Wird auf generalisierende Geschlechtszuschreibungen verzichtet?	NI	Ja	Ja	NI	Ja	-	Ja
D: Geschlechtliche Vielfalt	D1: Wird Trans* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	-	Ja
	D2: Wird Inter* als geschlechtliche Identität thematisiert?	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	-	Ja
	D3: Werden Trans*/Inter* unabhängig von Störungen/Krankheitsbildern thematisiert?	NI	Ja	NI	Ja	NI	-	Ja
E: Sexuelle Vielfalt	E1: Wird der Begriff Heterosexualität erklärt?	NI	Ja	Ja	Ja	Nein	-	Ja
	E2: Wird der Begriff Homosexualität erklärt?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja
	E3: Wird der Begriff Bisexualität erklärt?	NI	Ja	NI	Ja	Nein	-	Ja
	E4: Werden Homo- und Bisexualität gleichwertig mit Heterosexualität genannt?	NI	Ja	Nein	Ja	Ja	-	Ja
	E5: Werden Homo-/Bisexualität getrennt von (Geschlechts-)Krankheiten und/oder Missbrauch behandelt?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja
	E6: Werden lesbische Menschen genauso häufig dargestellt wie schwule Menschen?	NI	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja
F: LSBTI-Personen	F1: Werden Inter*/Trans*-Lebensweisen	NI	Ja	Nein	Nein	Nein	-	Ja

	thematisiert? Werden Inter*- /Trans*-Personen dargestellt?							
	F2: Werden Homo- /Bisexuelle Lebensweisen thematisiert/ werden Homo- /Bisexuelle Personen dargestellt?	NI	Ja	Nein	Nein	Ja	-	Ja
	F3: Wird Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	Ja	-	Ja
	F4: Werden die Folgen von Diskriminierung ggü. LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	NI	-	Ja
	F5: Wird die rechtliche Situation von LSBTI thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	Ja	-	Ja
	F6: Werden Handlungsmöglichk eiten gegen Diskriminierung thematisiert?	NI	Ja	NI	NI	NI	-	Ja

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen Zitate und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Außerdem versichere ich, dass die vorliegende Arbeit die ethischen Richtlinien für Forschung (§7.3, Berufsethische Richtlinien) der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) erfüllt.

Ort, Datum

Unterschrift